This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

**Usage guidelines**

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

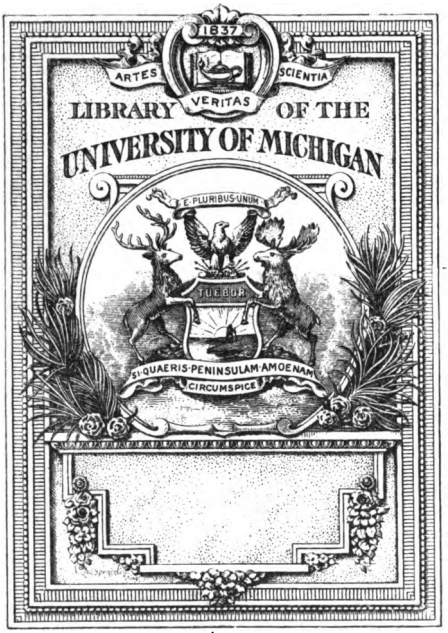
**About Google Book Search**

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

LB
775
.Z7

A 439214

Digitized by Google




Digitized by Google

LB
775
.Z7

Digitized by Google

Digitized by Google

# Einleitung

in

# die allgemeine Pädagogik.

GENERAL LIBRARY
University
MICHIGAN

Von

**Tuiscon Ziller,**

Privatdocenten an der Universität Leipzig.

Leipzig,

Druck und Verlag von B. G. Teubner.

1856.

Digitized by Google

Digitized by Google

Herrn

# Friedrich Schumann

in

Leipzig

hochachtungsvoll zugeeignet.

Digitized by Google

Digitized by Google

# Vorwort.

Die vorliegende Schrift soll eine Darstellung der allgemeinen Pädagogik nach Herbartischen Grundsätzen vorbereiten, von der Strümpell in seiner Schrift über „die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte, Herbart" einen werthvollen Ueberblick gegeben hat und aus deren Geist die den rechten Sinn für die Erziehung weckende „Hauspädagogik" von Stoy hervorgegangen ist. Die „allgemeine Pädagogik", die wir von Herbart selbst besitzen, schließt die psychologische Seite grundsätzlich aus, und sein „Umriß pädagogischer Vorlesungen" ist für jeden unverständlich, der sein philosophisches System und die pädagogische Litteratur nicht genau kennt.

Ich gedenke die Haupttheile der Wissenschaft gesondert zu bearbeiten und dabei der Erfahrung etwas näher zu treten, als es im Plane Herbart's lag, der bei seinen pädagogischen Schriften immer auf die Ergänzung seiner Lehre aus den Werken seiner Vorgänger rechnete. Freilich die ganze Verwickelung von sehr zusammengesetzten concreten Erscheinungen werde ich, auch wo ihre Auflösung möglich und wünschenswerth wäre, nicht aufzulösen versuchen, weil die Grenzen der allgemeinen Pädagogik nicht verrückt werden dürfen. Aber ich gehe darauf aus, so viel als möglich einzelne Fäden aus den Erscheinungen herauszuziehen und gleichsam bloß zu legen, wobei ich natürlich voraussetze, daß die Erkenntniß des Einzelnen durch

Digitized by Google

die Feststellung der allgemeinen Grundsätze noch nicht mitgegeben sei, sondern besondere Untersuchungen verlange. Gesichtspunkte, die außerhalb der Herbartischen Schule geltend gemacht worden sind, besonders auch in den mit ihr sich so nahe berührenden Werken von Beneke und Waitz, werde ich mir, so weit es die Consequenz des Systems gestattet, anzueignen suchen, zumal es mir darum zu thun ist, daß kein wichtiger Gesichtspunkt, der von der Wissenschaft bereits gewonnen worden ist, wieder verloren gehe. Ich fühle auch das Bedürfniß, eine Ausgleichung mit der religiösen Richtung der Pädagogik, die gegenwärtig vor allen Palmer auf würdige Weise vertritt, anzustreben, und bin überzeugt, daß eine solche Ausgleichung zu Stande kommen kann, ohne daß man einen Theil des gesicherten pädagogischen Wissens aufzugeben braucht. Aber polemische Erörterungen über Meinungen, welche noch nicht der Geschichte der Wissenschaft verfallen sind, werde ich vermeiden, theils weil ich auf das Zusammenwirken der Pädagogen einen Werth lege, und es nicht durch die Schaustellung von Streitigkeiten und die schroffe Ausbildung von Gegensätzen hemmen will, theils weil ich zwar meine eigene Schulsprache nicht aufgeben mag, aber doch die unter der Verschiedenheit der wissenschaftlichen Form oft verborgene Uebereinstimmung der pädagogischen Schriftsteller in ihrer wirklichen Geistesrichtung noch höher schätze. Den in die pädagogische Wissenschaft Eingeweihten werden ohnehin meine Worte da, wo sie Zustimmung zu den hervorragenden Lehren Anderer oder Widerspruch dagegen ausdrücken sollen, zugleich die Gründe von dem einen und dem andern erkennen lassen.

Leipzig, im Februar 1856.

**Der Verfasser.**

Digitized by Google

# Inhalt.


Seite.

§. 1. Begriff der Erziehung . . . . . 1
§. 2. Bildsamkeit des Zöglings . . . . . 6
§. 3. Der Fatalismus und die Lehre von der transcendentalen Freiheit . . . . . 7
§. 4. Einheit des Erziehungszwecks . . . . . 8
§. 5. Die Hülfswissenschaften der Pädagogik . . . . . 11
§. 6. Die Erfahrung . . . . . 16
§. 7. Der Tact . . . . . 25
§. 8. Schranken, die vor der Erziehung im Zögling liegen . . 32
§. 9. Die Seele und die angeborne Anlage . . . . . 34
§. 10. Der Organismus und die angeborne Anlage . . . . . 38
§. 11. Die erworbene Naturanlage . . . . . 46
§. 12. Weitere Ursachen der Unbestimmbarkeit des Zöglings . . 50
§. 13. Einfluß auf die Grundsätze des Erziehers . . . . . 51
§. 14. Praktische Gesichtspunkte in Bezug auf die Schranken der Erziehung . . . . . 52
§. 15. Manieren der Erziehung . . . . . 58
§. 16. Die verschiedenen Vorstellungsmassen . . . . . 58
§. 17. Anderweitige Zustände der Vorstellungsmassen . . . . . 64
§. 18. Die Sprache . . . . . 66


Digitized by Google

Seite.

§. 19. Grund der Bildsamkeit und ihre Abnahme . . . . . 73
§. 20. Nothwendigkeit der Erziehung . . . . . 78
§. 21. Selbständigkeit des Zöglings . . . . . 80
§. 22. Anschließung an den Einzelnen . . . . . 83
§. 23. Die Tugend . . . . . 94
§. 24. Der besondere Inhalt der Pädagogik . . . . . 105

Digitized by Google

## §. 1.

## Begriff der Erziehung.

Es ist eine allgemeine methodologische Forderung, daß eine jede Wissenschaft, damit sie auf einer festen Grundlage ruhe, vom Gegebenen auszugehen habe. Dadurch werden allerdings zunächst bloß Nominaldefinitionen gewonnen. Es entstehen dadurch nicht Begriffe, deren Gültigkeit verbürgt, deren Inhalt vollständig erschöpft ist*). Aber gerade insofern diese Begriffe weiterer Nachweisungen und der Ergänzung bedürfen, eignen sie sich zu Anfangspunkten, von denen aus eine Untersuchung anheben und fortgeführt werden soll. Sie weisen gleichsam von selbst auf die Fortsetzung der Untersuchung hin, indem sie die Nothwendigkeit davon empfinden lassen.

Für die Pädagogik ist die Anknüpfung an die Erfahrung nicht weit zu suchen. Denn von je her hat man es unter civilisirten Menschen nicht ganz und gar dem Zufalle überlassen wollen, was er aus dem heranwachsenden Geschlechte mache. Man hat Absichten gehegt und Pläne entworfen, nach denen auf den jugendlichen Geist eingewirkt wurde, damit er eine bestimmte, feste Gestalt annehme. Faßt man diese thatsächlichen Züge zusammen, die der Reflexion eines jeden vorliegen, so erhält man den gegebenen Begriff der Erziehung als einer absichtlichen und planmäßigen Einwirkung auf den Zögling, nach der sich sein geistiges Innere gestalten soll.

Die Merkmale des Begriffs muß man natürlich, wie es die

*) Herbart's Einl. in d. Phil. §. 42. Einem andern Sprachgebrauch folgt Drobisch, Logik (2. Ausg.) §. 110, Anm.



Digitized by Google

Logik verlangt*), gleich den Factoren eines Produkts in ihrer gegenseitigen Durchdringung auffassen. Denn der Seelenzustand des Zöglings soll sich nicht bloß während der Einwirkung des Erziehers gestalten, auch nicht trotz dieser Einwirkung und im Widerstreit damit, sondern er soll der beabsichtigte, planmäßig verfolgte und zuletzt glücklich erreichte Erfolg davon sein. Ueber den Zweck der Erziehung sagt der Begriff nichts aus, und er setzt nicht fest, ob derselbe so völlig unbestimmt bleiben dürfe. Auch über die Möglichkeit einer Einwirkung auf den Zögling ist nichts entschieden. Solche Unvollkommenheiten gestattet eben eine Nominaldefinition, und die nachfolgende Untersuchung hat sie wegzuschaffen. Aber der erfahrungsmäßige Begriff orientirt uns doch so weit über den Gegenstand unserer Untersuchung, daß wir die Erziehung von andern Thätigkeiten, mit denen eine Verwechselung droht, werden zu unterscheiden wissen. Halten wir den Begriff fest, so wird uns das Erziehen nicht mit dem Auferziehen des Leibes zusammenfließen, wie es bei Rousseau geschieht, der sogar, von der Muttermilch an bis zum Ehebette des Zöglings hin, gerade vorzugsweise den physiologischen Bedingungen des menschlichen Daseins nachgeht, und wie es auch allen denen begegnet, die in demselben wissenschaftlichen Zusammenhange die Bemühungen für das körperliche und für das geistige Wohlbefinden des Kindes anordnen wollen. Die Erziehung kann nicht für den ganzen Menschen sorgen. Wir werden ferner nicht daran denken, den Zweck der Erziehung außerhalb des Einzelnen zu suchen. Wir werden diesen also nicht dazu benutzen wollen, um aus der Familie, aus dem Staate, aus der Menschheit etwas zu machen, und sie bestimmten Zielen entgegenzuführen. Die erziehende Thätigkeit muß in dem Einzelnen ihren Ausgangspunkt, ihren Verlauf und ihr Ende haben. Eine Thätigkeit, die durch den Einzelnen hindurch auf die Gesellschaft zu wirken sucht, ist keine erziehende. Den Erzieher als solchen geht es nichts an, daß die Bildung, die der Einzelne in sich trägt, auch der Gesellschaft zu Gute kommt, ja daß die Erhebung der letzteren von dem Einzelnen

*) Drobisch, Logik §. 23.

Digitized by Google

auszugehen hat. Es sind das politische Reflexionen, die außerhalb des pädagogischen Gesichtskreises liegen. Die Sorge für die Menschheit sollte ohnehin der beschränkte Menschengeist dem höchsten Wesen überlassen. Aber auch wenn man bloß den Reiz auf sich wirken läßt, den die Beweglichkeit, Lieblichkeit oder auch nur der Contrast der kindlichen Natur für den Erwachsenen hat, wenn man also mit Kindern spielt, weil man Gefühle der Lust dabei empfindet, erzieht man nicht. Die Erziehung ist ein ernstes Geschäft, das von der Beziehung auf bestimmte Absichten niemals losgelöst werden darf. Endlich werden wir unbewußte und absichtslose Einwirkungen auf den Zögling, wie sie von der äußeren Natur, von der Umgebung, ja vom Erzieher selbst ausgehen, nicht für solche ansehen, die erziehen oder miterziehen, so viel sie auch an natürlicher Frische vor den bewußten und planmäßig veranstalteten voraus haben mögen. Die Erziehung ist immer eine künstliche Thätigkeit. Was der Zufall aus einem Menschen macht, der seiner gedankenlosen Führung überlassen ist, kann weder für eine Wirkung guter noch schlechter Erziehung gelten. Die Erziehung sucht als absichtliche Einwirkung den Zufall auszuschließen und den Zögling dem Einfluß desselben zu entziehen. Es soll nicht ungewiß bleiben, was aus dem Zöglinge werde, oder was ein glücklicher oder unglücklicher Zufall aus ihm machen möge; darum erzieht man ihn. Freilich überzeugt man sich leicht, daß die große Mehrzahl der Menschen gar nicht erzogen wird. Ihre Lebensverhältnisse und Lebensschicksale setzen sie einer Menge von Einwirkungen aus, die sie theilweise annehmen, theilweise zurückweisen, und darnach richtet sich die allmählig entstehende Consolidation ihres Innern. Der Zufall giebt ihnen also im Laufe der Zeit eine feste Gestalt; denn er baut sich überall an, wo ihm die Erziehung nicht entschieden entgegenwirkt. Er zeigt sich auch da geschäftig, wo die Idee des Erziehungsplanes nicht im Gleichgewicht schwebt, wie es sein soll, sondern ein Uebergewicht nach der einen oder andern Seite statt findet, wo die mehreren Absichten, die auf den Zögling berechnet sind, nicht zusammenhängen, oder wenigstens nicht in einem Plane einen begrifflichen Zusammenhang erhalten haben, wo das Einzelne, was in



Digitized by Google

dem Ganzen des Planes eingeschlossen ist, nicht ordnungsmäßig zur Ausführung kommt. Der Zufall durchkreuzt oft sogar einen wohlangelegten Plan, den der Erzieher mit Sicherheit methodisch zu durchdenken vermag, und gar nicht selten gelingt dem Zufall sein Werk in ungleich höherem Grade als der Erziehung das ihrige; denn oft werden die dem Zufall preis Gegebenen ganz von selbst das, was die am sorgfältigsten Erzogenen werden sollen, aber trotz aller Anstrengungen nicht werden, oder sie befinden sich doch zuletzt besser als andere, für die eine absichtliche Einwirkung gesorgt hat, weil es noch weit mehr schlechte als gute Erziehung giebt. Die Erziehung kämpft, wo es sein muß, wider den Zufall als ihr äußerstes Widerspiel. Aber noch lieber flieht sie ihn, und sucht ihm durch Voraussicht zuvorzukommen. Denn der Ausgang des Kampfes ist zweifelhaft, und wenn einmal der Zufall Macht über den Zögling gewonnen hat, so vermag die Erziehung wenig dawider auszurichten. Sie vermag nicht wieder umzustoßen, was er angesetzt hat.

Rücksichtlich des Zufalls hüte man sich nur vor der Verirrung des religiösen Gefühls, welches auch in den Zufälligkeiten des Lebens eine höhere Fügung verehrt, und sie deshalb mit Respect behandelt. Diese Auffassung gehört in den Gedankenzusammenhang, nach welchem der Anfangspunkt der Pädagogik nicht in der uns zugänglichen Erfahrung, sondern in den auf das Universum und die Bestimmung der Menschen bezüglichen Plänen der Gottheit liegen würde, nach welchen es namentlich die nächste Aufgabe des Erziehers wäre, die besonderen Absichten, welche die Vorsehung mit jedem Einzelnen hat, zu erforschen, um theils alle Collision mit ihnen zu vermeiden, theils nach Kräften positiv dabei mitzuwirken. Die zufälligen Ereignisse wären dann nur eine von den Formen, worin sich der göttliche Wille dem Menschen offenbarte, und ein Theil seiner Bestimmung, von deren Erkenntniß auch der Erfolg der Erziehung abhinge. Dadurch wäre einer Seits der Erziehung ein sehr erhabenes Ziel gesetzt, aber ein unerreichbares. Denn sie wäre auf Untersuchungen hingewiesen, die sich nie zu Ende führen lassen, und sie hätte an der Bestimmung des

Digitized by Google

Menschen anzuknüpfen, die uns völlig unbekannt ist. Nur im Glauben halten wir den Gedanken von unserer Bestimmung fest, dem sich jedoch durch keine Speculation ein bestimmter Umriß geben läßt. Ohne einen solchen Umriß ist aber der Erziehung unmöglich, mit Sicherheit an der Bestimmung des Menschen anzuknüpfen. Anderer Seits wäre der Erziehung aufgegeben, in eine geordnete Verbindung mit dem Zufall zu treten, der zwar zum Scheine herabgesetzt wäre, aber auch so ihrem Wesen widerstreitet, weil er alles consequente und planmäßige Handeln aufhebt. Der Erzieher würde bei jedem Schritt befürchten müssen, mit den göttlichen Absichten in Widerstreit zu gerathen. Auf solchem Fundamente läßt sich keine Pädagogik aufbauen, so wie auch keine geordnete Lebensführung darauf gegründet werden kann. Um die Erziehung als mit dem göttlichen Willen übereinstimmend begreifen zu können, muß man einen andern Weg einschlagen. Man muß nämlich die Zufälligkeiten des Lebens, die der Erziehung entgegentreten, zu dem rechnen, was Gott passiv geschehen läßt*), um der sittlichen Freiheit der Menschen den nöthigen Spielraum zu gewähren, und was in demselben Maaße an Ausdehnung und Einfluß abnimmt, als von dieser ein umfassenderer Gebrauch gemacht wird. Alsdann läßt sich vielleicht im Fortgang der Untersuchung die rechte Erziehung vom Gesichtspunkte des Glaubens aus in eine solche Beziehung zum Weltplane setzen, daß sie zu dem gehört, was Gott activ will, also auch da will, wo sie dem Zufall entgegenarbeitet. In diesem Falle würde der Erzieher zwar darauf verzichten müssen, bei den göttlichen Plänen, die der Bestimmung des Zöglings zu Grunde liegen, mit Bewußtsein mitzuwirken, wie es nach der obigen Ansicht geschehen soll. Wohl aber würde er glaubensvoll hoffen dürfen, daß sein Handeln in den Einrichtungen und Veranstaltungen der Vorsehung eine Stütze finde, und mit dem activen göttlichen Willen in Einklang sei. Und das scheint der Demuth, die der religiöse Glaube verlangt, noch angemessener zu sein als jenes.

---

*) Drobisch, Religionsphilos. S. 205.

Digitized by Google

## §. 2.
## Bildsamkeit des Zöglings.

In dem Begriffe der Erziehung, den wir im vorigen Paragraph entwickelten, ist eine Voraussetzung verborgen, die wir jetzt hervorzuheben haben.

Der Erzieher will dem Zögling eine gewisse Bildung geben. Das ist aber nicht möglich, wenn der Seelenzustand des Zöglings schon fest bestimmt und für alle äußere Einwirkung unzugänglich ist. Es muß also vorausgesetzt werden, der Zögling lasse noch etwas aus sich machen, er sei für die Bildung, die ihm dargeboten wird, noch empfänglich. Diese Nachgiebigkeit des Zöglings gegen die Einwirkung des Erziehers nennen wir Bildsamkeit. Sie ist bei dem Kinde eine Thatsache, die durch den Erfolg der Erziehung immer von neuem bestätigt wird. Das Kind nimmt wirklich die Bildung an, die ihm in geeigneter Weise mitgetheilt wird. Die Bildsamkeit des Zöglings ist aber auch, wie wir gesehen haben, eine nothwendige Voraussetzung für die Erziehung, die, wie alle Nothwendigkeit, aus der Unmöglichkeit des Gegentheils folgt. Daraus folgt zugleich, wir müssen es für einen Irrthum halten, wenn jemand die belehrende, ermahnende, helfende Thätigkeit, die schon relativ fertigen und in sich abgeschlossenen Personen zu Theil wird, für eine erziehende ansehen möchte. Erwachsene können in keiner Weise erzogen werden. Indeß ist Bildsamkeit auch nicht eine Eigenthümlichkeit der kindlichen Seele, sie ist nicht auf diese beschränkt. Bildsam sind schon die Elemente der Materie ungeachtet ihrer qualitativen Verschiedenheit von der Seele. Sie nehmen nach den Grundsätzen der Naturphilosophie, wenn sie in Wechselwirkung mit anderen Wesen von ähnlicher Qualität treten, eine innere Bildung an, der ihre äußere Lage entsprechen muß, wovon dann alle Erscheinungen der organischen sowohl als unorganischen Natur abhängen *).

*) Insofern bietet die äußere Natur, auch abgesehen von dem die Einheit der Organismen bildenden Principe, ein Analogon von Beseelung dar. Cf. Lotze's medic. Psychol.: von der Ausdehnung der Beseelung, 119.

Digitized by Google

## §. 3.

## Der Fatalismus und die Lehre von der transcendentalen Freiheit.

Die Thatsachen der Erfahrung, die wir im Vorhergehenden kennen gelernt haben, können wir zum Behufe weitern Fortschreitens so formuliren. Der Zögling schwebt anfangs in einer gewissen Unbestimmtheit, so daß es zweifelhaft ist, was aus ihm werden möge. Aber er ist für die causalen Einwirkungen zugänglich, die von dem Erzieher auf ihn übergehen. Er nimmt dadurch eine bestimmte geistige Gestalt an (zu der natürlich auch der Wille gehört), und diese erlangt allmählig Festigkeit. Darin liegt zugleich, daß die Erziehung an einen zeitlichen Verlauf gebunden ist.

Mit diesem Thatbestande läßt sich ohne Erschleichungen weder der Fatalismus, noch die Lehre von der transcendentalen Freiheit vereinigen*). Nach dem ersteren ist es zu keiner Zeit des irdischen Lebens ungewiß, was aus dem Zögling werde, sondern was er wird, ist von Anfang an fest bestimmt, und er wird es mit unabänderlicher Nothwendigkeit, so daß die geistigen Zustände, die gemäß der Vorbestimmung in geordnetem Wechsel bei ihm eintreten, durch keinen causalen Zusammenhang vermittelt werden, und keine äußere Einwirkung darauf Einfluß gewinnen kann. Nach der Lehre von der transcendentalen Freiheit ist der Wille eines Menschen gleichfalls von aller Causalität unabhängig, und zwar läßt sich das auf eine doppelte Weise denken. Entweder ist jeder einzelne Willensentschluß vom Causalnexus losgelöst. Dann bleibt der Wille fortwährend wandelbar. Er kann jeden Augenblick, je nachdem er sich entschließt, eine andere und entgegengesetzte Richtung einschlagen, und erlangt folglich nicht diejenige Festigkeit, die wir Character nennen. Oder (nach Kant) es giebt bei jedem Menschen nur einen einzigen durch Ursachen nicht bestimmbaren Willensact, der vor aller Zeit liegt. Diesem müssen dann seine zeitlichen Entschließungen genau entsprechen. Der Mensch hat also eine charactermäßige Festigkeit des Willens, und zwar eine ebenso unwandelbare wie nach fatalisti-

*) Cf. Herbart's Einl. in d. Phil. §. 128—130.

Digitized by Google

scher Ansicht, aber er hat sie vor dem zeitlichen Leben ohne äußere Einwirkung angenommen.

Nach diesen Lehrmeinungen muß consequenter Weise alle Erziehung als etwas Unmögliches und jeder darauf gerichtete Versuch als thöricht erscheinen. Denn sie schließen sämmtlich die Möglichkeit eines Causalverhältnisses zwischen Erzieher und Zögling aus, so daß jener keinen Beitrag zur Bildung des letzteren liefern kann, und der Zögling ist ihnen zufolge bald eines Uebergangs von der Unbestimmtheit zur Festigkeit gar nicht fähig, sei es weil sein geistiger Zustand von Anfang an fest bestimmt ist, sei es weil er niemals zur Festigkeit gelangt, bald nimmt er die Bestimmtheit und Festigkeit wenigstens ohne alle zeitliche Bedingungen an. Da nun eine Erziehung ohne ein Causalverhältniß zwischen Erzieher und Zögling, ohne den Uebergang des letzteren von der Unbestimmtheit zur Festigkeit und ohne ein zeitliches Geschehen sich nicht denken läßt, so können jene Lehren nur durch eine Inconsequenz mit der Pädagogik verknüpft werden.

Bei Rousseau ist der Fatalismus nur nothdürftig verhüllt. Er nennt zwar zunächst drei Arten der Erziehung, eine durch die Natur, eine andere durch die Gegenstände und eine dritte durch die Menschen, und fordert, daß diese drei Arten der Erziehung unter einander in Uebereinstimmung sein sollen. Da wir aber über die erstere keine Macht haben, so folgt daraus, daß sich nach ihr die beiden letzteren richten müssen, damit der Zögling nicht zum Mittelpunkt von Widersprüchen werde. Demgemäß ergiebt sich auch Rousseau weiterhin in die unerbittliche Nothwendigkeit, der sein Zögling unterworfen ist.

## §. 4.

## Einheit des Erziehungszwecks.

In dem Plane, den der Erzieher seiner Thätigkeit zu Grunde zu legen hat, müssen wir das, was er unmittelbar will, den Zweck oder das Ziel, von dem, was er bloß deshalb will, damit er das unmittelbar Gewollte erreiche, von den Mitteln, unterscheiden. Mit

Digitized by Google

Hülfe der Mittel schreitet er auf dem Wege fort, der zum Ziele hinführt, und sucht er die Schwierigkeiten zu überwinden, die auf diesem Wege ihm entgegentreten.

Der unmittelbare Zielpunkt des Wollens muß aber bei der Erziehung ein einziger Gedanke sein*). In ihm muß das Ganze des Erziehungsgeschäftes sich zusammenfassen lassen, er muß der Träger und der gemeinsame Mittelpunkt des Ganzen sein, er muß alle einzelnen Erziehungsmaßregeln durchdringen und beherrschen. Denn Einheit des Plans ist ohne Einheit des Zwecks undenkbar. Ohne Einheit des Zwecks lassen sich die einzelnen Theile des Geschäfts nicht so in ihrem gegenseitigen Verhältnisse auffassen, daß es im Zusammenhang durchdacht und mit ungetheilter Kraft planmäßig ausgeführt würde. Statt einer einzigen Aufgabe, der man sich mit frischem Muthe widmen könnte, würde man unzählige Aufgaben vor sich haben, und man würde nicht bloß vor deren Menge, sondern auch wegen der Beschränktheit an Hülfsmitteln erschrecken, wenn man eine jede für sich allein gleichmäßig besorgen wollte. Man würde nicht einsehen, wie sich die einzelnen Maßregeln unterstützen könnten, aber auch nicht, wie sie sich zu beschränken hätten. Durch eine Menge von Neben- und Nachwirkungen des Handelns, an die man nicht gedacht, auf die man nicht gerechnet hätte, würde man in dem Zögling vielfach erzeugen, was bloß einmal in ihm vorhanden zu sein braucht, und bei der unsäglichen Zersplitterung der Kräfte würde man vielleicht für das Nothwendigste keine Zeit finden. Das durch die Wissenschaft aufzustellende Aggregat von vielerlei Vorschriften, Rathschlägen und Warnungen, die nicht einem einzigen Punkte zustrebten, und bei denen man immer besorgen müßte, eines über dem andern zu versäumen und zu verletzen, würde auch keine Bürgschaft für das Gelingen des ganzen Geschäftes gewähren, und wiederum keine Zuversicht bei seiner Betreibung einflößen. Die Wissenschaft würde gleichsam in vielen Regeln und Gesichtspunkten zerfließen, so daß man nirgends einen festen Haltpunkt hätte, möchte man immerhin

*) Waitz (allgemeine Pädagogik S. 72, Anm.) scheint vorauszusetzen, Herbart rede einer Vielfachheit des Erziehungszwecks das Wort.

Digitized by Google

eine einzige Formel für den Erziehungszweck aufstellen, z. B. daß dem Kinde alles Vortreffliche, was die gegenwärtige Kultur darbiete, mitzutheilen, oder daß in ihm die Gesammtheit der Geisteskräfte auszubilden sei. Dagegen würde die Erziehung allen Zufällen, denen sie ausgesetzt ist, rettungslos preisgegeben sein, wenn man das Einzelne nicht durchgängig in seinem Verhältniß zum Ganzen betrachtete und würdigte. Der Erzieher kann nur dann die Hoffnung hegen, daß es ihm gelingen werde, die Zufälle zu beherrschen, wenn er keine Erziehungsmaßregel als etwas Einzelnes ansieht und behandelt, wenn er bei einer jeden zugleich alle andern im Auge hat und ihr Zusammenwirken nicht bloß in allgemeinen Begriffen auffaßt, sondern auch das Maß, das jeder einzelnen zukömmt, richtig feststellt, so daß sie sich sämmtlich fortwährend im Gleichgewicht befinden, und nicht eine durch die andere unnöthiger Weise gehemmt oder in Unordnung gebracht wird, der Gewinn aus dem Einzelnen aber sich nicht verflüchtigt, sondern durch das Ganze aufgefangen und dafür verwendet wird. Das Schicksal und seine Zufälle wirken nämlich bloß abgerissen und stoßweise, und die einzelnen Stöße sind oft einander entgegengesetzt, so daß sie sich aufheben. Macht sich also dawider ein wohlgeordnetes System von Kräften geltend, welche eine beträchtliche Reihe von Jahren hindurch einerlei Zweck unabläßig und stetig verfolgen, und durch ihr Ineinandergreifen sich verstärken, so darf man der Hoffnung Raum geben, die Erziehung werde auch über die Zufälle etwas vermögen.

Wenn wir indeß Einen Zweck fordern, dem alles Mannigfaltige der Erziehung untergeordnet werden soll, so heißt das nicht, dasselbe solle aus Einem Begriffe deducirt werden, und das gesammte pädagogische Wissen habe nur eine einzige Quelle. Wenn wir einen höchsten Einheitspunkt für die Erziehung annehmen, durch die Beziehung auf welchen das Einzelne erst seine Bedeutung und seinen Werth erhält, so folgt daraus auch nicht, dieser Punkt müsse ein Princip im strengen Sinne des Worts, d. i. ein Anfangspunkt von ursprünglicher Gewißheit sein. Wenn wir der Erziehung Ein Ziel setzen, so liegt darin endlich nicht, daß es bei einer Mehrheit von Zöglingen nicht Modificationen zulasse oder vielleicht sogar nothwen-

Digitized by Google

dig mache; denn man giebt dadurch einen Begriff nicht auf, daß man ihn auch einer beschränkten Anwendung fähig hält. Diese verschiedenen Gesichtspunkte sind bei der Frage nach der Einheit des Erziehungszwecks nicht immer unterschieden worden.

## §. 5.

## Die Hülfswissenschaften der Pädagogik.

Es bleibt nicht der Willkür oder dem Gutdünken des Erziehers überlassen, welchen Zweck er seiner Thätigkeit setze. Sein Thun wie sein Unterlassen fällt unausbleiblich der ethischen Beurtheilung anheim. Will er diese nicht wider sich aufrufen, und soll sein Handeln einen allgemein gültigen Werth haben, so hat er das Ziel in sein Wollen aufzunehmen, das die Ethik dem Wollen und Handeln überhaupt gesetzt hat. Es ist ein einziges Ziel, wie die Pädagogik eines einheitlichen Zweckes bedarf. Es ist im Allgemeinen das Ideal aller persönlichen Regsamkeit und Thätigkeit. Dasselbe ist zwar kein Princip; denn es hängt selbst ab von einer Mehrheit ursprünglich evidenter Musterbilder für den Willen, aus deren Zusammenfassung es erst hervorgeht, nachdem die Einheit des persönlichen Bewußtseins hinzugedacht ist*). Aber ein jeder hat es an seiner Person darzustellen, und in seinem Leben auszuprägen. In demselben Maße, als es geschieht, kommt ihm ein absoluter Werth zu. Dasselbe Ideal der Persönlichkeit, das Ideal des Weisen, wie es die Alten nannten, ist auch, weil es kein anderes Vorbild für das Wollen und Handeln einer Person giebt, das Ziel der Erziehung. Der Erzieher hat es in dem Zögling hervorzubringen, er hat diesen so zu bilden, daß seine künftige Persönlichkeit dem Ideal entspreche. Das ist die geistige Gestalt, die seinem Innern gegeben werden soll. Darauf muß der Erziehungsplan angelegt werden. Durch diese Bestimmung erhält

*) Herbart's prakt. Philos. 2. B. 1. Cap. Ueber andere Erziehungszwecke, die man angenommen hat, s. Strümpell, die Pädag. d. Philos. Kant, Fichte, Herbart §. 67 f.

Digitized by Google

der anfangs unbestimmt gelassene Zweck der Erziehung seine Bestimmtheit. Wird das Ideal in Gedanken vollständig ausgezeichnet, so strömt ein wunderbarer Glanz von ihm aus. Ein Erzieher, der diesen Glanz auf sich wirken läßt, erhebt sich zur idealen Auffassung seines Berufs.

Indeß die Ethik oder praktische Philosophie, die eine Hülfswissenschaft der Pädagogik, ist rein praktisch in diesem Sinne, d. i. rein ideal. Sie sagt bloß, wie das geistige Innere eines Menschen beschaffen sein soll, und worin sein absoluter Werth bestehe. Sie weiß also rücksichtlich der Erziehung bloß, wozu der Zögling gebildet werden soll. Sie weiß aber nicht, wie er das, was sie fordert, werden kann. Sie kennt weder die natürlichen und nothwendigen Bedingungen, unter denen das Ziel der Bildung zu erreichen ist, noch die Hindernisse, die sich seiner Erreichung in der Wirklichkeit entgegenstellen. Sie bedarf daher einer Ergänzung durch eine theoretische Wissenschaft, durch die Psychologie, und das ist die zweite Hülfswissenschaft der Pädagogik. Gestützt auf die Gesetze des geistigen Lebens, von denen auch alle erziehende Einwirkung auf die kindliche Seele abhängt, lehrt diese den Weg zum Ziele, die Mittel und die Schwierigkeiten der Bildung kennen. Zu ihrem Geschäfte gehört es, dem Erzieher aus theoretischen Gründen nachzuweisen, was er in jedem Augenblick wirke oder nicht wirken könne, welche Förderung oder welche Hindernisse er zu erwarten habe, wie er unter bestimmten Umständen handeln müsse, was der Zögling unter dieser oder jener Berührung werde. Sie hält dem Handeln des Erziehers fortwährend gleichsam einen Spiegel vor, worin es nach Gründen der Zweckmäßigkeit und nach seinen natürlichen Folgen beleuchtet, worin ihm gezeigt wird, was er recht gemacht oder worin er gefehlt hat, und wie sich die Fehler für die Zukunft vermeiden lassen. So weit wir die Psychologie noch nicht vollständig besitzen, ist unser pädagogisches Wissen lückenhaft und in Dunkel gehüllt. Von ihren Fortschritten hängt auch das Fortschreiten der Pädagogik ab. Die Psychologie ist aber eine eigenthümliche und selbstständige Quelle der Pädagogik. Die Einsicht in die Wirksamkeit und gesetzmäßige Wirkungsweise dessen, was in das geistige Leben des Zöglings eingreift, und wodurch

Digitized by Google

daſſelbe beſtimmt wird, läßt ſich nicht aus dem Zwecke der Erziehung ableiten. Umgekehrt läßt ſich dieſer allerdings auch nicht aus jener Einſicht ableiten. Denn die theoretiſche und die praktiſche Erkenntniß ſind disparat verſchieden. Es kann weder die eine aus der andern, noch können beide aus einer dritten gemeinſchaftlichen Quelle entwickelt werden*). Sie laſſen ſich jedoch, eben deshalb, weil ſie bloß disparat verſchieden, aber nicht entgegengeſetzt ſind**), vereinigen, und gerade darauf, daß eine ſolche Vereinigung bei der Erziehung ſtatt findet, beruht es, daß dieſe eine Kunſt und die Pädagogik eine Kunſtlehre iſt. Denn die Erziehung beſteht nicht bloß, wie jede handwerksmäßige Beſchäftigung, in einem Inbegriff von Fertigkeiten, wodurch ein gewiſſer Zweck erreicht werden ſoll. Sie hat, wie jede Kunſt, ein ideales Element in einen empiriſch gegebenen Stoff hineinzulegen, und dieſen darnach ſo zu geſtalten, daß er ſich in einen gefallenden Gegenſtand verwandele, was er an und für ſich nicht iſt. Sie hat ſich dabei, wie jede Kunſt, nach der theoretiſch zu erkennenden natürlichen Beſchaffenheit und Geſetzmäßigkeit des Gegenſtandes zu richten, wenn ihr Werk gelingen ſoll. Das ideale Element, das die Erziehung darzuſtellen hat, iſt, wie wir geſehen haben, das Ideal der Perſönlichkeit. Der empiriſch gegebene Stoff iſt für ſie das Innere des Zöglings. Dieſem hat ſie einen abſoluten Werth zu verleihen, der ihm in ſeinem natürlichen Zuſtande nicht zukommt. Dabei iſt ſie, wenn ſie Erfolg haben ſoll, an die geiſtige Natur des Zöglings und die Geſetzmäßigkeit des geiſtigen Lebens überhaupt gebunden, die gänzlich unabhängig von den ethiſchen Anforderungen beſtehen und mit dieſen gerade vereinigt werden ſollen.***)

---

*) Hartenſtein, Grundbeg. d. eth. Wiſſenſch. S. 84 f.

**) Drobiſch, Logik §. 16.

***) Die verſchiedenen Kunſtlehren ſtehen einander nach Maßgabe ihrer ſpecifiſchen Differenzen nicht gleich nahe. Am nächſten wird man der pädagogiſchen Kunſtlehre die Politik ſtellen, wofern man ſie, wiewohl in Verbindung mit der Geſchichte, doch nicht ungehöriger Weiſe in hiſtoriſchem Style behandelt, ſondern einſieht, daß es auch für die Geſellſchaft ein Ideal giebt, das einen nothwendigen Zuſammenhang mit dem Ideal der einzelnen Perſönlichkeit hat, und daß die theoretiſche Wiſſenſchaft,

Digitized by Google

Zur Ethik und Psychologie kommt nun für den völlig durchgebildeten Erzieher noch eine dritte Hülfswissenschaft der Pädagogik hinzu, die Religionslehre. Die Verbindung der ersten beiden Wissenschaften mit der Pädagogik beruht auf einem objectiven Verhältniß des Gegenstandes der Erziehung, theils darauf, daß derselbe einen objectiv gültigen Werth erhalten soll, theils darauf, daß er schon vor aller Bildung objectiv erkennbaren Gesetzen unterworfen ist, die bei der Erziehung zu berücksichtigen sind. Die Verbindung der Religionslehre mit der Pädagogik beruht dagegen auf dem subjectiven Verhalten des Erziehers, und tritt erst ein, nachdem er im Glauben, der aus der menschlichen Beschränktheit und Hülfsbedürftigkeit und insbesondere auch aus dem Gefühle des Schuldbewußtseins entspringt*), sich zur Gottheit erhoben und den Begriff derselben mindestens schon dahin bestimmt hat, daß er in ihr das Ideal der Persönlichkeit vollkommen realisirt findet. Jede ethische Forderung ist alsdann für ihn zugleich eine religiöse Forderung, weil auch Gott das Gute will. Der göttliche Wille speciallisirt und verdeutlicht sich ihm gerade in bestimmten ethischen Forderungen. Was dem Zögling einen absoluten Werth verleiht, rechtfertigt denselben zugleich vor Gott, und macht ihn Gott wohlgefällig. Seine ganze Thätigkeit erscheint dem Erzieher rücksichtlich ihres Zwecks zugleich unter dem Gesichtspunkte, daß er das Göttliche in der Brust der Kinder zu pflegen und sie zur Ehre Gottes zu erziehen habe. Alle Beziehungen der Ethik zur Pädagogik finden überhaupt für den durchgebildeten Erzieher ihr Spiegelbild in der Religionslehre. Ueberdieß läßt sich die Erfüllung sittlicher Forderungen, wie sie auch der Erziehung gestellt werden, für sich allein gar nicht mit dem unverdrossenenen Muthe und der Zuversicht des Gelingens, die ein entschiedenes Wollen verlangt, erstreben. Alles entschiedene Wollen ist vielmehr durch die Vorstellung von der Möglichkeit des Gewollten bedingt. Aber die Gesetzmäßigkeit des Naturlaufs, wozu auch die Naturbeschaffenheit des

---

von der die Darstellung des gesellschaftlichen Ideals abhängt, der Psychologie analog ist.

*) Drobisch, Religionsphil. S. 34.

Digitized by Google

Zöglings und seiner äußeren Verhältnisse gehört, steht zu der sittlichen Ordnung nicht in einer solchen nachweisbaren Beziehung, daß beide nothwendiger Weise zusammentrafen. Man muß daher ihr Zusammentreffen, um es kräftig zu wollen, für möglich halten, und um das zu können, muß man voraussetzen, daß die sittlichen Forderungen überhaupt und die der Erziehung gestellten insbesondere zu dem allgemeinen Weltplane passen, und durch die Begünstigung, die sie in den Veranstaltungen der Vorsehung für die Herrschaft des Guten in der Welt finden, erreichbar sind*). Erst unter dieser Voraussetzung des Glaubens kann der Erzieher die volle Kraft des sittlichen Strebens gewinnen. Darum wird es aber auch der Erzieher, der seine Thätigkeit im Zusammenhang mit dem Ganzen auffaßt, der göttlichen Gnade danken, wenn und so weit er den ethischen Zweck der Erziehung am Zögling erreicht; denn sie hat es ihm nach der Voraussetzung seines religiösen Glaubens dadurch möglich gemacht, daß sie die durch die menschliche Thätigkeit zu ergreifenden und zu benutzenden Mittel für die Erreichung des Zwecks in die Welt hineinlegte. So wird ein unauflösliches Band zwischen der Erziehung und der Kirche geknüpft. Kein Erzieher kann mit vollem Bewußtsein über das, was er thut, einen ethischen Zweck verfolgen, ohne in Beziehung zur Religion zu treten. Kein Erzieher kann die volle sittliche Kraft, die sein Beruf verlangt, finden außer in der gläubigen Voraussetzung, daß seine Thätigkeit um ihres Endzieles willen mit Gottes Absichten und Einrichtungen übereinstimme.

Unter den Hülfswissenschaften der Pädagogik nimmt die Ethik eine dominirende Stellung ein, weil sie die Gesammtrichtung des Erziehers bestimmt, während die Psychologie seinem Zwecke bloß dienstbar ist, und die Religion ihn theils verklärt, theils die Kraft zu seiner Ausführung erhöht. Die Pädagogik ist daher selbst, ebenso wie die Politik, ein Zweig der angewandten Ethik. Aber eine jede ihrer Hülfswissenschaften muthet dem Erzieher eine besondere Thätigkeit des Geistes an, und er soll der verschiedenen Gemüthszustände, in die sie versetzen, gleich fähig sein. Darin liegt eine

*) Drobisch, Religionsphil. S. 175 ff.

Digitized by Google

große Schwierigkeit der Erziehung, zumal da jeder Einzelne schon von Natur mehr nach der einen oder andern Seite hinneigt. Bald hält man sich daher vorzugsweise an das religiöse Element, ohne irgend etwas auf dem pädagogischen Gebiete deutlich zu sehen. Bald versenkt man sich ganz und gar in die Schönheit und Erhabenheit des Zwecks, die man wohl auch in religiöse Farben kleidet, ohne die Mittel und Kräfte zu erforschen, durch welche das Ideale Eingang in die Gemüther findet oder darin befestigt wird. Bald geht man wiederum ausschließlich den psychologischen Bedingungen eines einzelnen Geschäftes nach, ohne es in die richtige Beziehung zum allgemeinen Zwecke oder zur Religion zu setzen. Ein jedes der Grundelemente kann bei einem Erzieher entweder für sich allein oder mit einem der beiden andern combinirt überwiegen. Ein jedes kann auch in verschiedenen Graden der Stärke mehr hervortreten. Alle solche Einseitigkeiten sind in pädagogischer Hinsicht verwerflich. Auch philosophische Systeme, die in ein falsches Verhältniß zu einer der Grundwissenschaften treten, können nicht ohne Inconsequenz zur Pädagogik übergehen. So das Hegel'sche, welches dem Ethischen keinen selbstständigen und allgemein gültigen Werth zuerkennt.*) Dasselbe soll nur einen untergeordneten Standpunkt der Beurtheilung bezeichnen. Durch die psychologische Naturnothwendigkeit, die in der Weltgeschichte waltet, soll gemäß dem Ausspruche des Dichters: die Weltgeschichte ist das Weltgericht, das Wollen und Handeln der Menschen seine absolute Rechtfertigung finden. Unter diesen Voraussetzungen ist es ungereimt, wenn der einzelne Erzieher, da er nicht der Weltgeist, der Träger der Weltgeschichte, ist, es unternimmt, dem Zögling einen absoluten Werth zu geben, den derselbe vielmehr von dem Ganzen des Weltlaufs zu erwarten hat.

## §. 6.

## Die Erfahrung.

Die pädagogischen Grundsätze werden nicht so weit herabgeführt, daß sie das Detail des Erziehungsgeschäfts erschöpf-

*) Hartenstein, Grundbegr. der eth. Wissensch. S. 133 f.

Digitized by Google

ten. Sie ertheilen dem Erzieher nicht so specielle Anweisungen für sein Verfahren, daß sie seine eigene Erfahrung entbehrlich und überflüssig machten. Ginge die Wissenschaft darauf aus, so würde sie sich ins Unendliche verlaufen, ohne doch die Wirklichkeit jemals vollständig zu erreichen, und sie würde genöthigt sein, so viele Regeln aufzustellen, als sie kein Gedächtniß zu fassen vermöchte. Sie würde lehren, was der Erzieher selbst am besten findet, und von einem entfernten Standpunkte betrachten, was man nur in unmittelbarer Nähe genau sieht. Es gehört ohnehin zum Begriffe der Erfahrung, daß ein jeder sie für sich selbst macht. Sie läßt sich ihm nicht im Voraus construiren, und als etwas Fertiges darreichen. Sein Handeln würde sogar allen moralischen Werth verlieren, wenn es nicht von seiner eigenen freien Ueberlegung abhinge. Der Erzieher muß also selbst Beobachtungen, Versuche und Uebungen anstellen, er muß sich wie jeder Künstler seine eigene Technik schaffen. Die Eigenthümlichkeit seines Zöglings und die ganze individuelle Lage, in der er wirken soll, muß er selbst auffassen. Alle einzelnen Maßregeln und Bemühungen, durch die er suchen muß den Umständen zu genügen, bleiben seiner Umsicht, Gewandtheit und Erfindungsgabe anheimgestellt. Die Pädagogik giebt bloß allgemeine Vorschriften, sie entwirft bloß einen allgemeinen Erziehungsplan, welche eines Theils über die wirkliche Lage jedes Einzelnen immer weit hinaus reichen, und andern Theils sie niemals vollständig ausfüllen.

Gerade hier liegen die Wurzeln der unberechtigten Abneigung, welche die Praktiker so häufig wider die Theorie hegen, indem sie die wirkliche Abhängigkeit der Erziehung von der Erfahrung mit der gleichzeitigen Abhängigkeit von der Wissenschaft nicht zu vereinigen wissen. Große Künstler verschmähen allerdings, auf welchem Kunstgebiete es sein mag, detaillirte Kunstlehren, die ihrem Kunstsinne so gut als nichts überlassen wollen. Sie vertrauen lieber ihrer schöpferischen Kraft als speciellen Regeln, die das Detail der Kunstübung im Voraus ordnen sollen. Ihnen werden wir auch keinen Zwang anthun; denn wir selbst haben so eben auf detaillirte Vorschriften für das Erziehungsgeschäft Verzicht geleistet. Ebenso wenig werden wir Streit erheben, wenn ein tüchtiger Praktiker sich wider



Digitized by Google

eine in irgend einer Beziehung ungenügende Theorie stemmt, wenn er darüber hinausstrebt, um durch sein Werk die beschränkte oder gehaltlose Regel zu beschämen. Auf solche wohl begründete Erscheinungen darf man sich jedoch nicht berufen zur Entschuldigung der unberechtigten Abneigung vieler Praktiker gegen eine gründliche und wohl erwogene Theorie, die das Detail der Erfahrung nicht zu erschöpfen sucht. Diese Abneigung hat einen ganz andern Grund. Sie beruht im Allgemeinen darauf, daß eine jede Theorie (das Wort in dem Sinne genommen, in welchem es mit Wissenschaft gleichbedeutend ist und also auch die Ethik einschließt, der Ausübung der Kunst aber gegenübersteht) dem Praktiker immer theils zu viel, und theils zu wenig darbietet. Sie bietet ihm zu viel dar, weil sie ein sehr weites Gebiet umfaßt, von dem er unter allen Umständen vergleichungsweise einen nur unendlich kleinen Theil berührt. Sie bietet ihm aber auf der andern Seite wieder zu wenig dar, weil sie, so umfassend sie auch sein mag, doch alle die besonderen Umstände, in denen er sich jedesmal befindet, und alle die speciellen Gedanken und Handlungen, die gerade durch diese Umstände nothwendig gemacht werden, nicht mit Bestimmtheit angiebt. Beides kommt allerdings daher, daß die Wissenschaft sich in allgemeinen Begriffen bewegt, welche, der Skizze eines Malers gleich, die ganze Fülle des Besonderen nur durch höchst unbestimmte Züge und Umrisse andeuten. Aber was hilft dem praktischen Erzieher diese Einsicht? Er wird dadurch von dem Drucke nicht befreit, den die Theorie auf ihn ausübt. Die große Masse dessen, was sie wegen ihrer Allgemeinheit enthält, was aber in seinem concreten Falle nicht vorkommt, oder darauf keine Anwendung findet, scheint dem Fortgang seines Geschäfts eher Störung als Förderung zu bringen, zumal da sie das ihm unmittelbar Brauchbare und Nothwendige gerade nicht enthält. Gleichwohl darf die Wissenschaft dem Praktiker nicht dadurch entgegenkommen, und sich seinen Bedürfnissen mehr anbequemen, daß sie ihren Plan enger anlegt, und specielle Regeln für concrete Fälle aufstellt: denn durch eine solche Beschränkung würde sie an ihrem Werthe verlieren, der auf ihrer Allgemeinheit beruht. So trennt sich oft die Praxis von der Theorie, und der praktische Erzieher geht seinen Weg, indem er sich um die letztere, die er für unfruchtbar erklärt, nicht

Digitized by Google

bekümmert, sondern sich ausschließlich auf seine eigene Erfahrung verläßt, von der er gern annimmt, daß ihre Bedeutung schwerer ins Gewicht falle, als die Autorität der theoretischen Lehrsätze.

Man kann aber einen doppelten Weg einschlagen, wenn man sich bei der Erziehung bloß von der eigenen Erfahrung leiten lassen will. Zunächst schaut man in seine Vergangenheit zurück, und erinnert sich, wie man selbst erzogen worden ist, und wie man andere hat erziehen sehen. Man dehnt auch den Begriff der eigenen Erfahrung dahin aus, daß man alles hinzurechnet, was man von der Erziehung anderer durch Erzählung, biographische und geschichtliche Mittheilung mittelbar in Erfahrung gebracht hat. Diese Beispiele läßt man sich dann je nach den beobachteten Erfolgen bald als Muster für die Nachahmung, bald als Warnungszeichen bei der eigenen Ausübung des Erziehungsgeschäfts dienen. Allein ganz abgesehen davon, daß derjenige, der bloß nachahmt, niemals ein ächter Künstler ist, auch wenn er sich nach großen und genialen Meistern richtet, so ist bekanntlich alle Erinnerung und jede Art der erzählenden und beschreibenden Mittheilung nicht selten äußerst unvollständig und unzuverlässig, worüber schon die Psychologie beim Beginn ihrer Untersuchungen Klage führt. Besonders schwer fällt es uns, unparteiisch unsre eigene Geistesentwickelung zu überblicken, oder auch nur beim Andenken an unsere Lehrer und Erzieher ohne Vorliebe oder Geringschätzung gegen dieselben zu verweilen. Wie befangen urtheilen wir gewöhnlich, wenn wir zu bemerken glauben, daß unsere Bildung durch pädagogische Fehler unabänderlich verdorben oder auch nur verspätet worden sei! Wie leicht übersehen wir dann, daß so vieles, was uns die Erziehung mit großer Mühe und Sorgfalt angeeignet hatte, uns späterhin durch eigene Schuld wieder verloren gegangen ist! Wie wenig sorgfältig erwägen wir, um wie viel schlechter unser geistiger Zustand beschaffen sein würde ohne die uns zu Theil gewordene Bildung, deren Werth wir so tief herabsetzen! Am liebsten schreiben wir, was uns an unserer Bildung gefällt, der eigenen guten Natur und Kraftanstrengung, die Mängel und Schwächen dagegen ungeschickten Erziehern oder der Ungunst äußerer Verhältnisse zu. Sehr oft fehlt uns wenigstens die Kenntniß der mitwirkenden oder gegenwirkenden Einflüsse, die das Resultat



Digitized by Google

der bei uns selbst oder in unserer Umgebung angewendeten pädagogischen Maßregeln zugleich mitbestimmt haben. Wir können dann nicht in Abzug bringen, wodurch diese Maßregeln bei ihrer Ausführung unterstützt, oder wodurch sie umgekehrt aufgehalten und gestört worden sind. Wir können folglich nicht mit Sicherheit bestimmen, was von den beobachteten Folgen auf ihre Rechnung kommt, und somit bleibt uns ihr wahrer Werth oder Unwerth verborgen. Fassen wir alles zusammen, so ist die Hoffnung gering, daß man auf dem beschriebenen Wege sichere und brauchbare Resultate und eine von Irrthum freie Belehrung erhalte, um darnach die eigene Erziehungsweise zuversichtlich einrichten zu können.

Es steht uns aber noch ein *zweiter Weg* offen, auf dem wir bei der Erziehung bloß unserer eigenen Erfahrung folgen können, und wir müssen ihn um so mehr betreten, da wir keine Bürgschaft haben, daß die Beispiele der Erziehung, die wir an uns selbst oder an andern beobachtet haben, für den Kreis unsrer eigenen Erziehungsthätigkeit ausreichen. Der zweite Weg ist dieser. Wir werden, während wir selbst erziehen, vielerlei beobachten, versuchen und üben, und daraus werden wir Erfahrungen zu schöpfen suchen, durch die wir uns dann bei unserer späteren Erziehungsthätigkeit leiten lassen. Zunächst ist es nun schon viel schwerer, als man gemeinhin glaubt, auf diese Weise eine *zuverlässige Erfahrungskenntniß* sich zu verschaffen. Es gehört sehr viel dazu, auch nur einen einzigen allgemein gültigen Satz aus der pädagogischen Erfahrung mit derselben Sicherheit und Genauigkeit abzuleiten, mit welcher die empirischen Naturwissenschaften durch Beobachtungen und Experimente allgemeine Naturgesetze auffinden. Einzelne, zerstreute, unvollendete Beobachtungen lehren nichts von Bedeutung. Man muß denselben Versuch mit den mannigfaltigsten Abänderungen an den verschiedenartigsten Individuen wiederholen, um die Menge zufälliger Nebenumstände, welche sich in das Resultat einmischen und die von der Erfahrung dargebotene Belehrung verfälschen, absondern zu können. Erst durch oft wiederholte Abänderung und Trennung der Umstände und Bedingungen, unter denen derselbe Versuch angestellt wird, läßt sich das Wesentliche und Gesetzmäßige in der Erfahrung erkennen. Man muß

Digitized by Google

auch, um die Versuche zu Ende zu führen, ihre Rückstände sorgfältig untersuchen und wägen. Bei den pädagogischen Versuchen sind das die Schwächen und Fehler der Zöglinge in ihrem männlichen Alter, die mit in die Wagschale gelegt werden müssen. Man muß also den Knaben, den man erzogen hat, auch als Jüngling und Mann beobachten, ehe sich entscheiden läßt, was von dem pädagogischen Verfahren zu halten ist, dem man ihn unterworfen hat. Wie selten entsprechen diesen Anforderungen die gewöhnlichen Erfahrungen, auf die man sich mit so großer Zuversicht beruft und auf die man die eigene Erziehungsweise zu gründen gedenkt! Man leitet so oft aus vereinzelten zerstreuten Versuchen allgemeine Gesetze ab, individuelle Manieren der Behandlung verkündet und preist man als Universalmittel, unwesentliche Umstände versteht man aus den gefundenen Resultaten nicht auszuscheiden, die späten Folgen der Erziehung werden bei der Würdigung ihrer Maßregeln nicht in genaue Erwägung gezogen. Daher haben denn auch solche Erfahrungen durchaus keinen Werth. Aber gesetzt, man erfülle die Bedingungen, von denen sorgfältige und zuverlässige Erfahrungen abhängen, so können diese doch noch so beschränkt sein und so falsch gedeutet werden, daß sie gegen bessere und richtig verstandene Erfahrungen nichts beweisen. Denn man erlangt doch nur von dem eine Erfahrung, was man versucht. Wovon man gar keine Ahnung hat, woran man gar nicht denkt, das versucht man nicht, und davon erfährt man also nichts. Wie viel kann daher in der Erfahrung des Einzelnen fehlen! Ein jeder hat auch immer nur den wirklichen Erfolg dessen, was er gethan und geleistet hat, vor Augen. Aber dieser Erfolg enthält nicht zugleich eine kritische Beurtheilung des Handelns, woraus er hervorgegangen ist. Der praktische Erzieher sieht daher wohl, wie weit ihm seine Absichten gelungen oder mißlungen sind. Aber selbst die Erreichung eines gewünschten Resultates schließt verborgene Fehler des Verfahrens, wodurch es herbeigeführt worden ist, nicht aus, und diese sieht er nicht. Er sieht wenigstens nicht, welcher Erfolg eingetreten wäre, wenn er anders gehandelt, wenn er Mittel angewandt hätte, die er nicht kannte oder nicht benutzte. Er sieht nicht, ob er dann nicht größere und raschere Resultate erzielt haben würde. Von allem dem erfährt er so

Digitized by Google

gewiß nichts, als das Positive nicht zugleich die Negationen einschließt. Daher kann es einem vieljährigen Erzieher begegnen, daß in seiner Erfahrung nicht vorkommt, was ein anderer, vielleicht selbst ein Anfänger, mit voller Bestimmtheit erfahren hat. Jener hat es eben nicht so angefangen wie dieser, und hat deshalb ungeachtet seiner langjährigen Erfahrung kein Recht, dem letzteren das zu bestreiten, wovon er selbst nichts weiß. Ein jeder urtheilt überhaupt nach seiner Erfahrung, aber nicht alle Erfahrungen sind entscheidend und gleich belehrend. Der wirkliche Erfolg einer Erziehungsweise führt ohnehin nicht nothwendig zu seinem richtigen Verständniß. Nichts ist gewöhnlicher, als daß Erzieher, die sich bloß auf ihre Erfahrung verlassen, selbst das, was sie versucht und beobachtet haben, in einem falschen, beschränkten Sinne auslegen, und die Lehre von Werth, die wirklich darin liegt, nicht daraus zu ziehen wissen. Auch sonst gehen ja die lehrreichsten Naturerscheinungen und die bedeutungsvollsten Ereignisse der Geschichte an einem Ungebildeten fast spurlos vorüber. Er gewinnt daraus keine Erfahrung von irgend erheblicher Bedeutung. Ebenso sehen und hören mehrere, denen sich dasselbe auf gleiche Weise darbietet, es nicht immer gleich. Das gebildete Auge und Ohr nimmt daran mehr und Bedeutungsvolleres wahr, als das ungebildete, weil bei dem Wahrnehmenden dem Empfundenen von innen her durch Reproduction vielerlei entgegenkommen muß, damit es geistig aufgefaßt und seine Bedeutung verstanden werde, und weil es nun gerade darauf ankommt, von welcher Art bei einem jeden die Reproduction ist. Alles Verstehen entspringt überhaupt, ebenso wie alles Handeln, aus dem geistigen Vorrathe, den man bereits besitzt. Aus dem Gedankenkreise werden die Vorstellungen geschöpft, von denen die Versuche des Erziehers ausgehen, und wodurch sie geleitet werden. Aus dem Gedankenkreise kommen auch die Gedanken hervor, durch die ein jeder das von ihm Versuchte aufzufassen und das Beobachtete zu erklären und zu verstehen sucht. Je nach der Beschaffenheit seines Gedankenkreises fallen daher bei einem jeden seine Erfahrungen aus. Wem nicht die nöthigen Gesichtspunkte für das zu Versuchende und zu Beobachtende zu Gebote stehen, der stellt auch die Versuche, auf die es ankommt, gar nicht an, oder gewinnt doch, selbst wenn er sie

Digitized by Google

anstellt, daraus keine brauchbaren und lehrreichen Erfahrungen, weil er sie falschen Gesichtspunkten unterordnet. Erzieher, die, unbekümmert um die Theorie, bloß nach ihrer Erfahrung das Erziehungsgeschäft betreiben, lassen sich dabei immer von individuellen, zufälligen Meinungen leiten, wenigstens von solchen, die in der Nation, im Zeitalter, in der Tagesliteratur gerade herrschen und von da auf sie übergegangen sind. Diese Meinungen bilden den Gesichtskreis für ihre Erziehungsweise, und bestimmen demnach auch ihre Versuche und das Verständniß des Beobachteten. Mit ihrer Hülfe wagen sie sogar, freilich im Widerspruch mit ihrem Erfahrungsstandpunkte, Schlüsse über das wirklich Beobachtete hinaus, indem sie die möglichen Folgen von Mitteln und Handlungsweisen zu erkennen glauben, die sie selbst nicht erprobt haben. Aber die Meinungen selbst sind nicht gründlich geprüft und durchgebildet. Sie sind am wenigsten in ihrem Zusammenhang überdacht. Durch ihren Unwerth leiden daher auch die von ihnen ausgehenden Versuche und Erfahrungen, die eben deshalb für eine spätere Erziehungsweise keinen sichern Anhaltpunkt gewähren. Solche Meinungen bilden sich allerdings gerade bei der Erziehung sehr leicht, von der ein jeder etwas erfährt, weshalb man auch schon zu erziehen glaubt, wenn man die Qualität eines Vaters, einer Mutter oder eines Lehrers besitzt, und als Gelehrter oder Staatsmann sich zutraut, der Erziehung Gesetze vorschreiben zu können. Gerade der Erziehung droht daher die Gefahr, daß das Nachdenken darüber im Strome von vielerlei Meinungen sich verliere. Um so nöthiger ist es gerade bei ihr, daß man gegen die Herrschaft eines gehaltlosen Meinens den Schutz ergreife, den allein gründliche Theorieen darbieten. Ohne theoretische Vorbildung werden deutliche, werthvolle und entscheidende Erfahrungen nicht erlangt. Die Wissenschaft befreit uns erst, so weit es überhaupt möglich ist, von der Beschränktheit, in welche uns der individuelle Gesichtskreis, der Nationalkreis, der Zeitkreis bannt, und wodurch wir gehindert werden, das Wichtigste zu erfahren. Die Wissenschaft sagt uns erst, welche Versuche wir anstellen, welche Erfahrungen wir bei der Ausübung unserer Kunst uns verschaffen und dadurch herbeiführen sollen. Sie zeigt uns das Ziel der Bildung,

Digitized by Google

welches über alle alltägliche Erfahrung hinaus liegt, und daraus nicht entlehnt werden kann. Sie enthüllt uns die Fehler unserer Handlungsweise, und befähigt uns, auch jenseits des wirklichen Erfolgs auf mögliche Wirkungen mit einiger Sicherheit zu schließen. Sie vermittelt endlich das richtige Auffassen und Verstehen dessen, was wir bei der Erziehung unternehmen und erreichen, und bewahrt uns davor, aus mißverstandenen Beobachtungen und Experimenten unreine Folgerungen zu ziehen und sie als unumstößliche Erfahrungen vorzutragen. Alles das liegt aber von dem zweiten Wege, auf dem man bloß der eigenen Erfahrung folgen kann, weit ab, und er führt deshalb zu keinem besseren Resultat als der erste.

Um so gewisser führen beide Wege dem Schlendrian entgegen. Denn beschränkte Gesichtskreise, die sich selbst überlassen bleiben, schließen sich sehr leicht allmählig ab, und auch die Uebungen, die daraus hervorgehen, werden gewohnheitsmäßig. Der Schlendrian ist gerade ein gewohnheitsmäßig gleichförmiges und in sich abgeschlossenes Verfahren und Beurtheilen bei praktischen Beschäftigungen. Er herrscht besonders in der Erziehung, weil sie es mit sich bringt, daß dieselbe Uebung sich häufig wiederholt, und dieselbe Erfahrung immer von neuem zum Erzieher zurückkehrt, woraus von selbst eine feste Verbindung unter den Gliedern einer Vorstellungsreihe, sowie unter ihnen und dem daran sich anschließenden Thun, d. i. ein sich gleichbleibendes und gewohnheitsmäßiges Denken und Handeln entsteht, wenn kein Gegengewicht angebracht wird. Der Schlendrian überdauert Generationen und Geschlechter. Er verstärkt sich fortwährend dadurch, daß diejenigen, welche derselben Art von Schlendrian ergeben sind, nahe übereinstimmende Erfahrungen machen, weil sie bei ihrem Thun von denselben Gesichtspunkten ausgehen. Seine Macht wächst so sehr, daß er auch die Erzieher, die zu seinen Kreisen neu hinzukommen, sehr schnell in seine Bahnen hineinzieht, wenn sie sich auf sich selbst verlassen, und er zieht sie um so leichter hinein, da alle Gewohnheit*) das Lustgefühl des Behagens mit sich führt, und

*) Drobisch, empirische Psychologie §. 93 und Schilling, Lehrbuch der Psychologie §. 45.

Digitized by Google

eine Neigung begründet. Daher findet sich in einer abgeschlossenen Familienverbindung und an einer Schule sehr oft eine besondere Art von Schlendrian, so daß alle die, welche erziehend neben einander wirken oder auf einander folgen, fast auf dieselbe Weise erziehen. Selbst verspottete Manieren erhalten sich, und mancherlei Unfug wird geduldet, weil jede Störung einer Gewohnheit schmerzlich empfunden wird, und Abneigung erweckt. Aber schon die Einförmigkeit des Thuns und Urtheilens, wie sie dem Schlendrian eigen ist, paßt nicht zu der Vielförmigkeit des Lebens, und kann die Anforderungen nicht erfüllen, die dieses an die Erziehung stellt. Ein Erfahrungskreis, der aus einer frühern Zeit abgezogen wurde, verliert seine Gültigkeit und Anwendbarkeit, wenn sich die Umstände ändern, während ihn der Schlendrian unverändert beibehält. Der Schlendrian schwächt auch den Muth des Erziehers. Derselbe hält, wenn er unter der Gewalt des Schlendrians steht, nicht für möglich, was seinem Eifer und seinen Anstrengungen nicht gelungen ist oder was die gegenwärtige Generation nicht zu erreichen vermochte. Die Wissenschaft ist es wieder, welche vor dem Schlendrian bewahrt. Sie bietet die mannigfaltigsten Gesichtspunkte dar, und dadurch macht sie den Blick und das Handeln so beweglich, daß sich dieselben in ein einförmiges Geleise nicht einhegen lassen. Sie belebt und stärkt auch den Glauben an die Macht der Erziehung. Denn sie weist nach, wie Fehler, die begangen worden sind, sich vermeiden lassen, wie Gefahren vorgebeugt werden kann, wie die Erziehungsweise zu vervollkommnen ist, und darauf baut sie die ermuthigende Hoffnung, daß sich noch schönere und zuverlässigere Resultate erreichen lassen, als in jeder früheren Zeit.

## §. 7.

## Der Tact.

So wenig einladend auch bei genauerer Prüfung die beiden Wege erscheinen, auf denen man sich beim Erziehen bloß von der eigenen Erfahrung leiten läßt, so werden sie doch häufig betreten, weil sie sehr bequem sind. Auch schreckt die Art der Anwendung, die so oft von der Theorie gemacht wird, diejenigen, welche die Folgen

Digitized by Google

davon unbefangen beurtheilen, leicht von aller Theorie ab. Um so nöthiger ist es, die rechte Art der Anwendung und die rechte Verbindung zwischen Theorie und Erfahrung kennen zu lernen.

Demjenigen, der mit der Theorie vertraut und entschlossen ist, sie bei der Ausübung seiner Kunst zu gebrauchen, liegt es nahe, dabei so zu verfahren, wie die Logik vorschreibt, daß man beim Schließen zu verfahren habe, um vom Allgemeinen zum Besonderen überzugehen. Er wird also den Erziehungsfall, der ihm vorliegt, in genau bestimmte Begriffe fassen, sich an die von der Pädagogik aufgestellten Regeln, die dabei in Betracht kommen, deutlich besinnen, und den einzelnen Fall in logisch strengem Denken unter die allgemeinen Regeln subsumiren. Jeder Entschluß zu einem bestimmten Handeln ist demnach für ihn immer ein Schlußsatz. Den Obersatz dazu bilden die Grundsätze, welche er aus der Wissenschaft entlehnt, den Untersatz bildet die concrete Erscheinung, welche er als einen speciellen Fall jener Grundsätze erkennt, und die Conclusion, die sich aus den beiden Prämissen ergiebt, ertheilt ihm die Anweisung, wie er zu handeln hat. So schreitet in der That ein Theoretiker der strengsten Observanz von den allgemeinen Lehrsätzen zum wirklichen Handeln fort, nur mit dem Unterschiede, daß er die Vordersätze und namentlich den Obersatz seines Schlusses gewöhnlich in enthymematischer Weise blos flüchtig berührt*). Schon Aristoteles lehrte, daß alles Handeln aus einem Schlusse hervorgehe**).

Indeß hat ein Erzieher, der streng nach der Regel verfährt, die Stimme der Erfahrung gegen sich, er erweist sich durchweg als ein ungeschickter Praktiker, und die Gründe davon sind nicht weit zu suchen. Ein jedes seiner Geschäfte ist von der Art, daß es stetig fortschreiten und zu Ende geführt werden muß. Auch die Zeit, welche sich zum Handeln am besten eignet, ist gewöhnlich eine bestimmte, und sie will benutzt sein; denn sie schwindet rasch vorüber. Der strenge Theoretiker stört aber den Fortgang seines Geschäfts und läßt leicht die rechte Zeit dafür vorübergehen, weil er, statt zu handeln und auf der Stelle zu thun, was der Augenblick verlangt, Be-

*) Drobisch, Logik §. 100. **) Waitz, allgemeine Pädag. S. 18.

Digitized by Google

griffe, die sich darauf beziehen, in regelrechter Weise formt, berichtigt und zusammensetzt, den gegebenen Fall analysirt und sorgfältig auf seine Regel zurückzuführen sucht, und überhaupt in Gedankencombinationen sich verliert. Wenn ihm auch darüber der Augenblick zum Handeln nicht verloren geht, so läßt er denselben doch herbeikommen, während seine Ueberlegungen noch nicht beendigt sind, und dann pflegt es ihm zu gehen, wie es den recht bedächtigen Leuten gewöhnlich geht, die mit Hin- und Herüberlegen nicht fertig werden können: wenn der Augenblick drängt, der keinen weiteren Aufschub gestattet, so läßt man zuletzt den geringfügigsten Umstand oder einen plötzlichen Einfall den Ausschlag geben, damit es nur überhaupt zu einer Entscheidung komme. So muß es namentlich dann geschehen, wenn die Theorie selbst, die ja nicht in einer bestimmten Zeit fertig zu sein braucht, und die überhaupt niemals zum vollen Abschluß gelangt, einen in Frage kommenden Punkt, der sich nicht auf der Stelle ergänzen läßt, noch nicht endgültig entschieden hat, oder ein ungelöster Zwiespalt der Meinungen darüber herrscht. Wie leicht fehlt endlich etwas an der Vollständigkeit und Genauigkeit des strengen Denkens und Schließens, wie es sich ein Praktiker, der die schulgerechte Form beobachtet wissen will, zum Gesetze macht! Fehlt aber wirklich etwas daran, so muß darunter die Richtigkeit seines Handelns leiden, und es wird immer sehr viel daran fehlen; denn auch derjenige, der die Theorie vollständig beherrscht, ist wegen der Menge des in Betracht zu Ziehenden niemals im Stande, sie durchweg mit logischer Gesetzmäßigkeit und mit deutlicher Bestimmung an die wissenschaftlichen Lehrsätze anzuwenden. Solchen Gefahren darf sich nun ein guter Praktiker nicht aussetzen. Sein Handeln mag immerhin nicht aus streng wissenschaftlichen Ueberlegungen hervorgehen, aber es muß genau richtig sein. Der gelegene Zeitpunkt zum Handeln darf ihm nicht entgehen, und dem Zufall darf er die Entscheidung bei seinem Entschlusse nicht preisgeben. Das Geschäft, das ihm obliegt, darf nicht unterbrochen werden, oder ins Stocken gerathen. Er darf in seinem Urtheile nicht häsitiren, und sich nicht mit der Form desselben beschäftigen, wenn er zu handeln hat. Er darf sich nicht in scrupulöse Ueberlegungen, Räsonnements oder gar in Speculationen

Digitized by Google

einlaſſen, während er dem Zögling ſchleunigſt Hülfe oder Widerſtand leiſten ſoll. Er muß im Augenblick ſehen, woran es fehlt und wie einzugreifen iſt, er muß ſofort das Rechte treffen, und mit Entſchiedenheit ſchnell und ſicher ausführen, was er in ſeiner individuellen Lage zu thun hat.

Er bedarf alſo zunächſt des Tactes, d. i. der Raſchheit, Leichtigkeit und Sicherheit im Beurtheilen und Behandeln der concreten Fälle. Mitten unter den Geſchäften des praktiſchen Lebens iſt die bewußte Wiſſenſchaftlichkeit übel angebracht. Sie hindert bei der Erziehung wie anderwärts den klaren, raſchen und ſicheren Blick, und verdirbt das Handeln. Wir haben uns nur zu hüten, daß wir mit der logiſchen Form und der vollſtändigen Erinnerung an die wiſſenſchaftlichen Grundſätze nicht die Wiſſenſchaft ſelbſt aufgeben, damit wir nicht gerade da auf ſie Verzicht leiſten, wo wir ſie anwenden wollen, und damit uns die Kunſt der Erziehung nicht unvermerkt zur Routine des Naturaliſten und zum Mechanismus des Handwerkers herabſinke, der, ohne alle Kenntniß der Theorie und ohne alle vorher gewonnene Einſicht in die allgemeinen Gründe ſeines Handelns, höchſtens blinde Verſuche anſtellt, d. i. bloß probirt, im Uebrigen aber ſich bei der Thatſache beruhigt, daß er die Arbeit machen kann, und daß ſie ihm mittelſt der Art von Technik, wie er ſie traditionell überkommen oder wie er ſie ſich durch eigene glückliche Griffe gebildet hat, leicht und raſch von Statten geht. Es giebt in der That mancherlei Tact, der nichts taugt. Die Gewandtheit und Sicherheit des Handelns verbürgt noch nicht ſeine Richtigkeit, die damit verbunden ſein muß. Sie verbürgt auch nicht ſeine Angemeſſenheit an die wechſelnden Umſtände. Der mechaniſche Arbeiter geht in ſeinem Tacte fort, während alles darauf hinweiſt, daß er neue Wege einſchlagen und andere als die gewohnten Mittel gebrauchen müſſe. Daß aber das Beurtheilen und Behandeln der concreten Fälle zugleich richtig und den individuellen Verhältniſſen genau angepaßt ſei, dafür kann allein die rechte Anwendung der Wiſſenſchaft eine Garantie gewähren. Dieſe Anwendung muß allerdings von dem fehlerhaften Verfahren des ſtrengen Theoretikers ſich entfernt halten, aber den Geſetzen der als wahr geltenden Theorie muß das Urtheilen und Han-

Digitized by Google

deln des Erziehers genau entsprechen. Sein Tact muß also der gebildete Tact des rationalen Praktikers sein. Er ist das rechte Mittelglied zwischen Theorie und Erfahrung.

Ein solcher Tact ist ein höherer Kunstsinn, der jedoch durchaus nicht etwas mystisch Unfaßbares an sich hat, dessen Möglichkeit vielmehr sich mit hinreichender Bestimmtheit nachweisen läßt. Der Erzieher muß nämlich, um ihn zu erwerben, bevor er sein Erziehungsgeschäft beginnt, die wissenschaftlichen Grundsätze über die Erziehung in sich aufgenommen haben, und zwar so, daß in ihnen seine Ueberzeugung fest gewurzelt ist. Sie müssen zugleich seinen Willen bestimmen. Er muß entschlossen, ja enthusiastisch entschlossen sein, den wissenschaftlichen Grundsätzen gemäß zu verfahren, und ihnen während der Praxis treu zu bleiben. Auch nachdem er in seinen Beruf eingetreten ist, darf den Zwischenzeiten, in denen er von seinem pädagogischen Handeln ausruht, die Beschäftigung mit der Theorie nicht gänzlich fremd bleiben. Sie muß wenigstens so weit reichen, daß er die Fortschritte der Wissenschaft kennen lernt, die zuvor gefaßte Ueberzeugung befestigt, und die Wärme seines Entschlusses in Bezug auf die Befolgung der wissenschaftlichen Lehre in sich lebendig erhält. Auf diese Weise prädisponirt er durch die Wissenschaft die Stimmung, mit der er erzieht, und das ist der Kern des Kunstsinnes, dessen er bedarf. Er ist dann der Nothwendigkeit überhoben, die Regeln, unter die der vorliegende Fall gehört, deutlich zu denken, und ihn in scharf begrenzte Begriffe zu fassen, um ihn darunter zu subsumiren. Es genügt, wenn er denselben im Ganzen überschaut und dem Gesammteindrucke folgt. Sein Beurtheilen und Handeln ist bei ihm zur Sitte geworden, es entspricht ganz von selbst, und ohne daß er sich dessen während seiner Kunstübung bewußt würde, den theoretischen Grundsätzen, die auch seine Versuche bestimmen, so daß diese nicht zum Probiren herabsinken. Er kann gar nicht anders handeln als den theoretischen Grundsätzen gemäß, und aus fortgesetzter Uebung entsteht bei ihm wie überall *) eine Fertigkeit, d. i. der Tact, dem durch die zuvor gewonnene Stimmung seine Richtigkeit verbürgt

*) Drobisch, empirische Psychol. §. 93.

ist, und dem er sich daher mit Zuversicht ganz überlassen kann. Der Tact entsteht also zwar nur während der Praxis und durch das Handeln selbst, aber da er geleitet wird durch die Stimmung des Erziehers, so ist er vorbereitet und vorgebildet durch die Wissenschaft, von der er seine Richtung erhält und mit der er in seinen Resultaten übereinstimmt. Man kann nicht eigentlich sagen, daß das Handeln des Erziehers, so weit es von einem solchen Tacte abhängt, aus seinem Gefühl entspringe. Es ist vielmehr in der ganzen Construction seines geistigen Lebens begründet. Die Natur eines solchen Tactes bringt es auch mit sich, daß ein Erzieher, der ihn besitzt, das Bedürfniß zahlloser, im Voraus festgestellter und im Detail ausgeführter Vorschriften für die Ausübung seines Geschäfts nicht empfinden wird. Der Tact ersetzt sie, er ergänzt die Wissenschaft, und hat nicht nöthig, auf die Vollendung derselben zu warten, was ohnehin sehr schlimm wäre; denn dann würde es, streng genommen, niemals zum Handeln kommen. Der Tact bewirkt sogar, daß die Wissenschaft, die an sich Vorbild für die Kunst ist, doch von dieser selbst wiederum lernen kann. Aus den Werken, die ein ächter Tact geschaffen hat, kann sie Abstractionen ableiten, wodurch sie weiter gebildet wird. Selbst das Fehlerhafte, das die Wissenschaft enthält, verräth sich ihm, auch da, wo es nicht durch den Zwiespalt der Meinungen, die ohnehin zur Vorsicht mahnen, angedeutet wird. Denn er bringt die theoretischen Lehrsätze immer in ihrer vollständigen Concentration und genauen gegenseitigen Durchdringung zur Anwendung, und da ihre Fehler sich nicht bequem einfügen, so werden sie daran kenntlich. Eine deutliche Reflexion auf die theoretischen Gründe seines Handelns holt ein Erzieher, dem ein solcher Tact zu Gebote steht, höchstens nach, um sich theoretisch fortzubilden. Sie ist erst dann auch ohne diese Rücksicht nothwendig, wenn er Zweifel über die Richtigkeit seiner Beurtheilungs- und Handlungsweise hegt, oder die Kritik dagegen Einwendungen erhebt. Er sucht aber dadurch bloß seine Stimmung für die Zukunft zu berichtigen oder zu befestigen; denn alle seine Fehler entstehen einzig und allein daraus, daß die Grundstimmung seines Gemüths eine vorübergehende Alteration erleidet, oder daß sie, was freilich immer der Fall sein wird, nicht vollständig durchgebildet ist.

Digitized by Google

Ein Tact, den die von der Wissenschaft abhängige Stimmung des Erziehers leitet, ist für diesen das unschätzbarste Gut, und sein Besitz macht ihn erst zum wahren Künstler. Ja es ist im Wesentlichen derselbe Kunstsinn, der große Meister auf andern Kunstgebieten auszeichnet, und bei dem der Gedanke an seine Bildung durch die Theorie oft zu sehr zurücktritt hinter den andern, daß dabei immer zugleich ein angeborenes Talent mitwirke. Kein Meister der Kunst hat allerdings jemals streng und mit vollem Bewußtsein nach den Regeln eines Systems gearbeitet, und wer das versuchte, würde es nicht weit bringen. Große Künstler sind auch nicht im Stande, über ihre Thätigkeit genaue Rechenschaft zu geben, und sich mit erschöpfender Gründlichkeit über ihre Leistungen auszusprechen. Sie kennen den Umfang der Kunstregeln vollständiger als ihren Inhalt, und ihre Kunsturtheile und Reflexionen stehen an Werth gewöhnlich weit zurück hinter ihren Werken, an denen sich oft die Wissenschaft selbst über einzelne Fragepunkte orientirt; denn nicht selten überflügeln die Kunstproducte des Genies die Kunstlehre, und lassen diese weit hinter sich zurück. Aber ohne wohl geschult und theoretisch durchgebildet zu sein, wird auch niemand ein großer Künstler. Die Theorie beherrscht indeß bloß seine Stimmung. Seine schöpferische Thätigkeit ist eine bewußtlose, und das Erzeugniß seiner Kunst ist ein unmittelbarer Erguß seines tiefsten Innern; bei seiner Production ist er so in seine innere Anschauung versunken, daß die Reflexion nicht mitwirkt. Wir bewundern seine Kunst gerade deshalb so sehr, weil sie mit solcher Leichtigkeit und Sicherheit ans Ziel gelangt, ohne daß die Kunstregeln, die wir an dem Kunstproducte aufs sorgfältigste befolgt finden, und die wir daran studiren, bei der Production selbst deutlich gedacht würden. Ja dadurch, daß im Augenblick des Schaffens auf die Kunstregeln reflectirt wird, wird die Productivität selbst gestört, und Kunstproducte, bei deren Hervorbringung die Reflexion vorgeherrscht hat, erscheinen uns willkürlich, gemacht und unwahr. Die Strenge der Reflexion folgt erst zur Prüfung und Rechtfertigung nach, ebenso wie die Wissenschaft die Formen der Logik nicht bei der Bildung neuer Begriffe und neuer Zusammensetzungen von Begriffen anwendet, sondern dann, wenn nachträglich die Richtigkeit derselben

Digitized by Google

unterſucht werden ſoll. Die Handlungsweiſe ächter Künſtler wird man darum nicht mit dem gedankenloſen und völlig irrationalen Verfahren des Routiniers und Handwerkers verwechſeln, der ſich bloß auf ſeine Hand- und Kunſtgriffe und ſein kunſtloſes Probiren verläßt, und deſſen Inneres durch keine Theorie vorgebildet iſt. Aber auch tüchtige Theoretiker ſind an ſich noch keine rationalen Praktiker. Sie leiſten ſelbſt bei dem regſten Eifer für die Kunſtübung und trotz der vollkommenſten Herrſchaft über die Technik, die ſie beſitzen mögen, nichts Großes, wenn bei ihnen die Reflexion den höheren Kunſtſinn des ächten Künſtlers vertreten ſoll, mit deſſen Geiſtesbildung die wiſſenſchaftlichen Grundſätze ſo verwachſen ſind, daß er ihnen gleichſam inſtinktmäßig folgen kann, und wenn er das thut, nur um ſo ſicherer das Rechte trifft.

Der feine Kunſtſinn, den wir von einem guten Praktiker verlangen, fehlt den Erziehern oft, weil ſie die Bedingungen nicht erfüllen, unter denen er erworben wird. Sie huldigen dann roher, handwerksmäßiger Routine; denn ein gewiſſer Tact bildet ſich immer, wenn dieſelbe Uebung gleichmäßig fortgeſetzt wird. Sie treten ihr Erziehungsgeſchäft an, bevor ſie ihren Geſichtskreis und ihre Abſichten in Betreff deſſelben geordnet haben, und geben während der Erziehung den zufälligen Einwirkungen nach, denen ihre individuelle Lage ſie ausſetzt. Daher iſt es nicht ihr Verdienſt, wenn ihr Zögling, ſo unrichtig auch ihre Beurtheilungs- und Handlungsweiſe ſein mag, ſich trotzdem dem Ideale der Perſönlichkeit annähert, und es iſt auch nicht zu verwundern, wenn der Erfolg, den ſie wirklich durch ihre Thätigkeit erreichen, durch den erſten beſten Zufall wieder umgeſtoßen wird.

## §. 8.

## Schranken, die vor der Erziehung im Zögling liegen.

Wie groß auch das Talent des Erziehers ſein möge, ſo nöthigen doch mehrfache Andeutungen der Erfahrung zu der Annahme, daß er nicht eine unbeſchränkte Macht über den Zögling habe, und aus dieſem nicht alles machen könne, was er wolle. Derſelbe ſcheint vielmehr immer ſchon vor aller Erziehung eine gewiſſe

Digitized by Google

geistige Bestimmtheit zu haben, die sich während seines ganzen Lebens fast gleich bleibt, und auch durch die Erziehung nicht schlechthin abgeändert werden kann, die folglich eine Schranke für seine Bildung ist.

Wir bemerken zunächst sehr häufig, daß ungeachtet der größten Anstrengungen aus einem Zögling das nicht wird, was die Erziehung aus ihm zu machen beabsichtigt, und daß umgekehrt in ihm das hervortritt, dem mit aller Macht und Sorgfalt entgegengearbeitet worden ist. Ein jeder wirkt wenigstens unwillkürlich auf die künstliche Bildung, der er unterworfen wird, in besonderer Weise zurück, oder eignet sie sich und das, was sie darbietet, auf seine Art an, und der Erzieher vermag daran nichts zu ändern, auch wenn er damit nicht zufrieden sein sollte. Es hat ferner dieselbe Erziehung bei Kindern, die in gleichen Verhältnissen leben, erfahrungsmäßig verschiedene Folgen. Wir können nahe gleichalterige Geschwister beobachten, also etwa Zwillinge, welche einerlei Erziehung genießen und die gleiche Gelegenheit haben, von außen her dieselben Eindrücke in derselben Umgebung zu erhalten. Unter diesen Umständen sollte man erwarten, ihre Vorstellungen müßten eine nahe gleiche Construction annehmen, und es müßten daraus auch höchst ähnliche Gefühle und Bestrebungen sich entwickeln. Aber zuletzt findet man oft ganz verschiedenartige Resultate, welche, für sich allein betrachtet, die Gleichheit ihrer Lebensverhältnisse und ihres Bildungsganges nicht im entferntesten würden errathen lassen. Man bemerkt auch an jedem Menschen, den man vom Knaben zum Jüngling und Mann heranreifen sieht, von Jugend an gewisse constante geistige Züge, die durch keine Art von äußerer Einwirkung verwischt werden, sondern sich unter allen Wechseln seiner Lebensverhältnisse fast unverändert erhalten. Die Erziehung mag mit Glück an ihm arbeiten. Er mag durch allerlei Schicksale hindurchgehen. Mancherlei Meinungen und Manieren mögen sich auf ihn übertragen. Die Grundzüge seiner geistigen Gestalt mögen dadurch dem oberflächlichen Blick etwas verdeckt werden. Aber sie bleiben dennoch, ohne eine wesentliche Umwandlung zu erfahren. Ein scharfer Beobachter findet in dem Jüngling und Mann immer noch den Knaben heraus, und seinen nächsten Freunden und Ange-



Digitized by Google

hörigen erscheint er unter allen Verhüllungen oder abweichenden Formen, die hinzugekommen sein mögen, zu ihrer Freude oder ihrem Bedauern immer zuletzt als derjenige wieder, wie er ihnen von früh an bekannt war.

Aus diesen Erfahrungen hat man schon längst mit Recht den Schluß gezogen, die Erziehung finde den Zögling nicht völlig unbestimmt vor, sie vermöge nicht alles über ihn und sie könne ihn nicht von Grund aus nach ihren Absichten construiren. Die kindliche Seele sei also nicht ein ganz so weicher Stoff wie Wachs, dem sich jede beliebige Form geben, auch nicht gleich einer tabula rasa, auf die sich alles Mögliche übertragen lasse, und sie füge sich darum niemals vollständig in einen allgemeinen Erziehungsplan. Die Natur habe vielmehr dem Zögling in einem gewissen Umfang schon eine Bestimmtheit gegeben, wodurch zugleich die Thätigkeit des Erziehers begrenzt sei. Diese anfängliche Bestimmtheit des Zöglings, die sich während seines späteren Lebens zum allergrößten Theile unverändert gleich bleibt, und die zugleich als eine Schranke für seine Bildsamkeit dasteht, bezeichnet man als die natürliche Anlage oder die Individualität des Zöglings. Man setzt sie gern in religiösem Sinne mit der Bestimmung des Menschen in Verbindung, und unterscheidet in ihr zwei Elemente, von denen das eine als angeboren, das andere als in der frühesten Jugendzeit erworben gilt*).

## §. 9.

### Die Seele und die angeborne Anlage.

Die angeborne Naturanlage des Zöglings hat nicht ursprünglich in der Seele ihren Sitz, sondern ist auf sie übertragen; denn die Seele ist als reales Wesen völlig einfach und trägt keine ursprüngliche Bildung in sich. Die innere Bildung, deren sie fähig ist, nimmt sie erst an, wenn sie in Wechselwirkung mit andern Wesen

*) Fichte sagt sich in seinen Reden an die deutsche Nation von der ersten Art der transcendentalen Freiheit in §. 3 los, die er früher lehrte, macht aber zugleich den Zögling gänzlich zu einem Geschöpf des Erziehers.

Digitized by Google

tritt. Daß dieß schon geschehen sollte, bevor sie dem kindlichen Organismus eingefügt worden ist, darauf deutet keine Spur eigenthümlicher, dem irdischen Leben fremder Erfahrung mit nur einiger Sicherheit hin. Es muß auch die Qualität der menschlichen Seelen nahe gleich sein. Wäre es nicht so, so würden Züge des geistigen Lebens vorkommen, die sich von den Formen des Vorstellens und den davon abhängigen Functionen mehr oder weniger entfernten. Statt dessen kennen wir aber bloß solche Unterschiede der geistigen Thätigkeiten, die sich immer innerhalb dieser Formen halten.

Wie die Seele überhaupt keine ursprüngliche Bildung hat, so ist ihr auch das Gute oder Böse nicht ursprünglich eigen. Es muß in ihr erst vielerlei geschehen sein, ehe es zu dem Urtheile eines ihr gegenüberstehenden Zuschauers kommt, daß das in ihr Vorhandene gut oder böse sei. Gut oder böse gehört ohnehin nicht zu den Zügen des Seelenwesens, sofern es real ist, sondern ist ein Prädicat für die Beurtheilung eines Verhältnisses, in welchem ein in ihr ausgebildeter Zustand sich befindet. Die Erbsünde ist allerdings ein Factum. Aber sie ist theils in dem ursprünglichen Mangel der Seele an aller Bildung, theils in der aus psychologischen Gründen nothwendigen Gebrechlichkeit und Hinneigung zum Verderben begründet, womit alle menschliche Bildung behaftet ist, theils in der gleichfalls psychologischen Gewalt, womit die Irrthümer und Fehler der Vergangenheit auf die späteren Geschlechter drücken. Die Erbsünde steht folglich mit dem Angebornen in keiner Verbindung.

Da die Seele zu der Zeit, wo sie in das Reich der Erscheinungen eintritt, von aller natürlichen Ausstattung entblößt ist, so kann sie ferner nicht mit einer Mehrheit ursprünglicher Kräfte und Vermögen begabt sein, auch nicht mit einer einzigen Kraft, die ohnehin mit der Vielheit der geistigen Erscheinungen nicht vereinbar wäre, und dadurch, daß sie sich in mehrere zerspaltete und verwandelte, ihre angenommene Einheit verlöre und mit sich selbst in Widerspruch geriethe. Die Seele bedarf zu ihrer rein innerlichen Thätigkeit überhaupt keiner Werkzeuge. Das Geschäft der Erziehung kann folglich auch nicht in die Uebung, Stärkung und Ausbildung solcher Kräfte oder in die Herstellung eines Gleichgewichts unter ihnen



Digitized by Google

gesetzt werden, am wenigsten aber in die harmonische Ausbildung der verschiedenartigen Kräfte; denn Ungleichartiges läßt sich gar nicht in ein harmonisches Verhältniß setzen.

Die Seele hat ursprünglich, wie überhaupt nicht irgend welche, so insbesondere nicht eine keimartige angeborne Bildung, worin die spätere geistige Gestalt des Individuums vorbereitet wäre, und woraus sie unter den für ihre Entwickelung günstigen Umständen ebenso mühelos, wie die Pflanze aus ihrem Keime hervorginge. Am allerwenigsten ist die Seele selbst ein Keim; denn dann wäre sie nicht bloß ein Vielfaches, sondern würde auch im Widerspruch mit ihrer Unveränderlichkeit einem Umbildungsprozeß unterworfen sein, den sie zu durchlaufen hätte, bevor sie an das Ziel ihrer Bildung gelangte. Eben darum, weil sie gar nicht anders werden kann, ist sie ihrer Qualität nach völlig unbildsam, und auf diese kann sich die Thätigkeit des Erziehers nicht richten, sondern ausschließlich auf ihre inneren Zustände. Die Erfahrung giebt aber auch darüber nicht die mindeste Kunde, daß die Bildung der kindlichen Seele von einem Keime beginne. Diese Vorstellung entsteht bloß durch eine Erschleichung, indem man durch das Denken in das Gegenwärtige, das man wirklich beobachtet, schon das Künftige hineinträgt. Geht aber die Bildung des Kindes nicht von einem Keime aus, so kann es auch nicht die Aufgabe der Erziehung sein, das Kind bloß in solche Umstände zu versetzen, die der ruhig abzuwartenden Entfaltung seiner Anlage günstig sind, die ungünstigen aber abzuhalten. Die Erziehung ist folglich nicht eine Abart der Gartenkunst, und solche bildliche Ausdrücke, wie Keim, Wachsthum, Entwickelung, Entfaltung, dürfen in der Pädagogik nur mit Vorsicht gebraucht werden. Allerdings nimmt die Bildung der Seele allmählich eine organische Beschaffenheit in figürlichem Sinne an. Die Erziehung hat aber die Keime in der frühen Jugend des Kindes größten Theils selbst zu bilden, wie sie überhaupt seine ganze geistige Gestalt bis auf die Individualität so weit als nur immer möglich selbst zu bauen hat. Viele Gedanken, Gefühle und Bestrebungen würden ohne vorausgegangene Erziehung dem Zögling niemals in den Sinn kommen. Auch ist die Form der geistigen Organisationen, wenn man wiederum von der unter allen

Digitized by Google

Verhältnissen sich fast gleich bleibenden Individualität absieht, niemals so fest bestimmt und abgeschlossen, wie die der natürlichen Organismen*), weshalb sie der Erzieher häufig durch seine Kunst wesentlich umzubilden und zu einer höheren Organisationsform emporzuheben hat, ungefähr so, wie wenn ein Gärtner es unternehmen wollte, die Flechte zum Moose, das Moos zur Staude, die Staude zum Fruchtbaum zu veredeln. Nicht einmal der Zufall läßt sich, wenn er einen Menschen beherrscht, durch eine feste Gestalt seines Geistes geradezu aufhalten, sondern verändert ihn bis auf die individuelle Anlage oft von Grund aus, indem er ihn in andere Lagen des Lebens versetzt. Ganz im Widerspruch hiermit hat man häufig vermöge einer übertriebenen Analogie der Seelenbildung mit den natürlichen Organismen**) angenommen, die Evolution des geistigen Lebens sei bei einem Menschen so bestimmt vorgezeichnet und so sicher in seiner ursprünglichen Anlage präformirt, daß sich nichts derselben Fremdartiges ihm aufdringen und er sich nicht dauerhaft umgestalten lasse.

Was in der Seele präformirt sein soll, darf man endlich nicht als ein potentia darin Vorhandenes annehmen, was der Erzieher zur Actualität überzuführen habe. Was aus einem Zögling möglicher Weise werden mag, ist bloß ein Gedanke im Kopfe des Beobachters, wodurch er der Wirklichkeit vorauseilt; aber in dem Zögling, der sich nicht beobachtet, ist es nicht enthalten. Das Mögliche gehört auch niemals zu der Beschaffenheit eines realen Wesens, es geht niemals dessen wirklichen Zuständen voran. Wäre dies der Fall, so wäre es ohnehin zugleich selbst ein Wirkliches. Das Potentielle darf man sich vollends nicht als ein ideales Element denken, das in der Seele verborgen wäre. Das Ideal der Persönlichkeit soll zwar in dem Zögling ausgeprägt werden, aber ein vorbildender Gedanke, wie es ist, hat es mit dem Wirklichen und Natürlichen nichts

*) Einen dritten Punkt s. §. 19.

**) Ueber die Beschaffenheit der natürlichen Organismen, welche dazu Veranlassung giebt, s. Lotze's medic. Psychol.: von der Erhaltung der Arten.

Digitized by Google

gemein, und an seiner Kraft und Wirksamkeit keinen Theil. Es erlangt bloß dadurch eine Macht in dem Innern eines Menschen, daß dessen Gedanken und Bestrebungen sich in Angemessenheit zu ihm gestalten.

Unter den hier erwähnten Irrthümern hat die Pädagogik vielfach gelitten. Nach Rousseau z. B. ist der Mensch ursprünglich gut, und die Aufgabe des Erziehers besteht darin, dem Zögling seinen Naturzustand zu bewahren, oder ihn dazu zurückzuführen. Die Ausbildung seines Geistes ist überdieß gänzlich hineingezogen in die Entwickelung der Pflanzennatur seines Körpers, und wird dadurch beherrscht, woraus zugleich folgt, daß sie durch keine Idee geleitet wird, die der Erzieher im Auge zu behalten hätte.

## §. 10.

## Der Organismus und die angeborne Anlage.

Die geistigen Züge der angebornen Anlage sind in dem körperlichen Organismus begründet. Das ist nicht so zu verstehen, als ob die geistige Thätigkeit selbst ganz oder theilweise in einem Organ des Leibes oder in irgend welchen organischen Kräften ihren Ursprung habe. Geistiges und leibliches Leben sind ungeachtet des gemeinsamen substantivischen Ausdrucks, womit sie die Sprache bezeichnet, disparat verschieden. Weil sie das aber sind, so ist auch der Leib nicht bloß eine Erscheinungsform der Seele, sondern seiner Erscheinung liegt eine Menge von der Seele unabhängiger Wesen zu Grunde, die nach Systemen kunstvoll geordnet sind. Unter ihnen nimmt das immaterielle Seelenwesen einen mathematischen Punkt ein, aber nicht immer denselben. Es bewegt sich auf der sogenannten Brücke (pons Varolii) des Mittelgehirns und in ihrer Umgebung,*) und zwar ungehindert durch die dort befindlichen nervösen Gewebe hindurch, weil disparat verschiedene Elemente einander ohne Anstoß durchdringen können. So tritt die Seele mit den ungleichartigen Elementen der

*) Lotze's medic. Psychol.: Sitz der Seele.

Digitized by Google

Nervenfasern in Verbindung, die in jene Gegend sich hineinziehen, wo sie ihren beweglichen Sitz hat. Dadurch entsteht Causalität zwischen der Seele und den Nervenelementen, mit denen sie zusammentrifft, und in Folge davon versetzen sich beide in bestimmte innere Zustände, die einander genau entsprechen. Die Nervenfäden sind aber selbst Ketten von realen Wesen, die unter einander in ursachlicher Verbindung stehen. Sie können daher einander ihre eigenen Zustände gegenseitig mittheilen, und dieselben bis zur Seele fortleiten, auf die dadurch congruente Zustände übertragen werden. Sie durchziehen ferner die übrigen Systeme des Leibes in den verschiedenartigsten Richtungen. Wenn dann auch hier eine ursachliche Ausgleichung unter den innern Zuständen der einfachen Elemente statt findet, so müssen sich diese durch die Kettenglieder der Nervenfasern hindurch bis zur Seele fortpflanzen, und in ihr abspiegeln. Auf diese Weise steht die Seele, auch ohne daß sie durch den ganzen Körper zertheilt ist oder ihn durchläuft, vermittelst des Nervensystems mit der Gesammtheit von Wesen in Verbindung, aus denen er zusammengesetzt ist, und es bildet sich eine allgemeine Correspondenz zwischen geistigen und leiblichen Zuständen.

Nun denke man sich eine mittlere Normalbeschaffenheit des menschlichen Körpers, von der ein jeder auf irgend eine Weise und an einer bestimmten Stelle abweicht. Alsdann kann sich jede solche Abweichung, auch wenn sie noch so entfernt von der Seele in einzelnen Elementen oder in einer Gruppe von Elementen ihren ursachlichen Ursprung hat, sich auf die Seele übertragen, weil bestimmte einander entsprechende Zustände des Leibes und der Seele immer zusammengehören, und das ist der allgemeinste Grund der angebornen Anlage. Bei dem vollkommen gesunden und vollkommen ausgebildeten männlichen Organismus verhalten sich allerdings die Systeme und Organe des Leibes so selbständig gegen einander, daß von der Thätigkeit und Affection des einen keine Rückwirkung auf das andere stattfindet. Aber so ist es nicht im frühesten Kindesalter, wo sich die Individualität bildet. Hier ist jedes für das andere nachgiebig, jeder Reiz dringt durch alle Theile hindurch, und zieht das Ganze in Mitleidenschaft. Daher kommen so häufige irradiirte Empfindungen und

Digitized by Google

Reflexerscheinungen vor.*) Diese Eigenthümlichkeit, die beim weiblichen Geschlechte sogar beharrt,**) ist schon in diätetischer, pathologischer und therapeutischer Beziehung von großer Wichtigkeit, es hängen damit eine Menge von Beobachtungen und Vorsichtsmaßregeln zusammen, die in eine Lehre vom körperlichen Befinden des Kindes gehören, und die auch Herbart in seinen „Briefen über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik" berührt. Dieselbe Eigenthümlichkeit gestattet uns aber auch die Annahme, daß in der zartesten Kindheit jede Abweichung von der organischen Normalbeschaffenheit in irgend einem Theile des Leibes sich seinen übrigen Theilen mittheilt und zuletzt auf die Seele übergeht. Man nehme alsdann noch hinzu, daß sich die organische Eigenthümlichkeit unabläßig in gleicher unveränderter Weise der Seele einprägt. Dadurch können sich die geistigen Züge, die vom Organismus herrühren, so befestigen, daß sie dann durch alle Arten von Erziehung und äußerer Einwirkung nicht mehr wesentlich alterirt werden. Ein Element bewahrt auch die Lebenskräfte, die es einmal erworben hat, nachdem es von dem Körper getrennt ist, dem es früher angehörte. Das können wir schon an den Verwesungsprozessen beobachten, in denen früher erworbene Lebenskräfte fortwirken. Daraus läßt sich aber auch einsehen, wie Elemente von bestimmter innerer Bildung durch die Zeugung von Aeltern auf die Kinder so übergehen können, daß sie ihre Wirksamkeit beibehalten, und wie sich eine angeborne Anlage auch über den Einzelnen hinaus verbreiten kann. Dieselbe Anlage wird natürlich unter ähnlichen äußeren Bedingungen auch einen ähnlichen Entwickelungsgang durchlaufen, und so kann sich eine Familienähnlichkeit in Physiognomie und Naturell, eine Geschlechts- und Stammesähnlichkeit, eine Nationalähnlichkeit bilden, soweit alles das auf einer organischen Grundlage beruht, und sich erblich fortpflanzt. Bei der Familienähnlichkeit bemerkt man bekanntlich häufig,***) daß sie eine

*) Lotze's Physiol.: Reizbarkeit der Nerven.

**) Ueber die Hyperästhesie desselben s. Lotze's medic. Psych.: angeborne Anlage, 467; cf. desselben allgem. Pathologie und Therapie §. 23.

***) Lotze's medic Psych.: Erhaltung der Arten, 537.

Digitized by Google

Generation überspringt und erst bei der folgenden wieder hervortritt, wofür schon Lukrez*) eine Erklärung in seiner Atomenlehre suchte. Man ist auch geneigt, darauf die Thatsache zurückzuführen, daß bei den Römern dem Enkel der Name des Großvaters beigelegt wurde.

Wir haben jetzt einen allgemeinen Begriff von der physiologischen Möglichkeit der angebornen Naturanlage. Aber für die besondern Arten derselben, die wir an unsern Zöglingen bemerken, können wir den leiblichen Ort und Grund nicht sicher angeben, weil unsere Kenntniß des menschlichen Körpers nicht so weit reicht. Wir können also nicht genau nachweisen, aus welchen Organen und Systemen des Körpers und aus was für einer Beschaffenheit derselben sie entspringen. Hierfür hat zwar Herbart im Voraus in seinen vorhin genannten Briefen gewisse Klassen aufgestellt, unter welche alle Abweichungen von der leiblichen Normalbeschaffenheit fallen müssen. Sie sind aber bis jetzt noch nicht ausgefüllt worden durch genaue und zuverlässige anatomische und physiologische Thatsachen.**) Dieser Mangel ist jedoch in pädagogischer Hinsicht nicht so erheblich, als er auf den ersten Blick scheint. Er hindert nicht, daß wir die Wirkung der angebornen Anlage auf die Erziehung abschätzen können. Denn bei der Erziehung kommt es nur auf die Folgen an, welche der physiologische Einfluß in der Seele hervorbringt. Wir brauchen hier nicht zu wissen, aus welcher leiblichen Quelle er stamme und was für eine Beschaffenheit des Organismus ihm zu Grunde liegen mag. Der Einfluß auf das Innere ist im Allgemeinen sehr gleichartig trotz aller physiologischen Verschiedenheit. Wäre es anders, so hätten wir früher auch die Physiologie als eine Hülfswissenschaft der Pädagogik aufführen müssen.

Wir müssen uns nunmehr eine bestimmte Vorstellung bilden über die Folgen, welche eine Einmischung des Organismus in die geistige Thätigkeit hat. Man sieht sogleich ein, dadurch, daß die Seele des Kindes einen abnormen Zustand des Leibes in sich abbildet und eine

*) De rer. nat. LIX, 212 f.

**) Cf. Lotze's allgem. Patholog. und Therap. §. 51 und 52, und Drobisch, empirische Psychologie §. 93.

Digitized by Google

entsprechende bestimmte Eigenheit davon annimmt, wird ihre Unbestimmtheit beschränkt. Dadurch wird alsdann zugleich ihre Bildsamkeit in engere Grenzen eingeschlossen. Denn wenn der Erzieher einen Seelenzustand in dem Zögling hervorzurufen sucht, der jener bestimmten Eigenheit nicht angemessen ist, so wird er daran einen Widerstand finden, und es ist im Allgemeinen nicht darauf zu rechnen, daß die Eigenheit der angebornen Anlage, welche sich bereits festgesetzt und vollständig ausgebildet hat, weichen und nachgeben werde, da sie eine nothwendige Rückwirkung einer organischen Eigenthümlichkeit auf die Seele ist, und alles Natürliche durchgehends fast starr und unbiegsam in der Beschaffenheit verharrt, die es einmal hat. Beides aber, die Beschränkung der Unbestimmtheit wie der Bildsamkeit des Kindes, ist eine Folge von der Abhängigkeit, in die die Seele zu dem Organismus getreten ist. Diese Abhängigkeit des Geistes vom Leibe darf man jedoch bei dem Menschen nicht für so groß halten, wie sie bei den meisten Thieren wirklich ist. Den letzteren sind durch den Bau ihres Körpers und die Verwandlungen, die er durchläuft, die Aeußerungen ihrer Seele so fest vorgezeichnet, daß sie in jedem Augenblicke nur als das Resultat aus der Gesammtwirkung der Zustände erscheinen, in denen die ihrem Organismus zu Grunde liegenden Elemente sich befinden. Eine solche Macht des physiologischen Determinismus ist bei dem Menschen trotz der Complication der seinen körperlichen Zuständen entsprechenden Gefühle mit seinen Vorstellungen nicht anzutreffen, und man vermuthet,*) daß es die Dicke und Ausbreitung der übergeschlagenen Markblätter des Gehirns ist, welche seinem Geiste in gesundem Zustande eine größere Sicherheit gegen das Andringen des Organismus verschafft, und welche bewirkt, daß das Nervensystem vorzugsweise ein dienstbares Werkzeug für ihn ist. Deshalb darf man auch nicht glauben, die ganze Bildung der Seele stamme von den angebornen Anlagen her. Das Gute oder Böse, was ein Zögling zeigt, entspringt nicht aus dieser Quelle. Die Humanität muß ihm angebildet werden. Nicht einmal irgend eines der festen Producte des Geistes, welche den Schein dem Seelen-

*) Herbart's Psychologie II, §. 159.

Digitized by Google

vermögen erwecken, oder auch nur eine einzige Vorstellung, die einen Gegenstand der äußern Natur und Welt darstellt, geschweige denn irgend ein Gefühl oder ein Streben, die sich auf einen solchen Gegenstand beziehen, werden dem Kinde auf die Weise angeboren, daß der Ursprung davon im Körper zu suchen wäre. Der physiologische Einfluß bewirkt im Allgemeinen bloß, von welcher bestimmten Stelle des Leibes er auch kommen mag, daß die geistige Regsamkeit des Kindes dadurch gehemmt oder begünstigt wird, und somit nach irgend einer Seite hin schwieriger oder leichter von Statten geht, und geringere oder größere Erfolge herbeiführt. Näher bestimmt, besteht die Hemmung darin. Jede geistige Veränderung, also auch diejenige, welche der Erzieher im Zögling zu erzeugen sucht, muß vom Leibe wegen der uns schon bekannten Correspondenz durch bestimmte entsprechende Zustände begleitet werden. Befinden sich aber die Körperelemente in Zuständen, die dem Seelenzustande nicht congruent sind, und sind diese nicht rasch genug zum Weichen zu bringen, so entsteht daraus ein Hinderniß, welches auf die Seele zurückwirkt. Es erscheint darin als ein bestimmtes, wenn auch dunkles Vitalgefühl, welches auf den Verlauf der geistigen Veränderungen einen eben solchen hemmenden Druck ausübt, wie wenn zu den Vorstellungen, welche jenen geistigen Veränderungen entgegengesetzt sind und für sie eine Hemmungssumme bilden, noch andere hinzugekommen wären. Bei einem Theile der Individuen wirkt der Druck bloß verzögernd wie eine träge Last, so daß der Rhythmus der geistigen Bewegungen langsamer wird, und dieselben sich später abschließen, als es ohne die ungünstige Disposition des Körpers der Fall sein würde. Bei einem andern Theile der Individuen bewirkt dagegen die Unbeweglichkeit und Unveränderlichkeit des physiologischen Hindernisses, daß sich die Stärke der geistigen Vorgänge vermindert. Diese verlieren also an Lebendigkeit und Kräftigkeit. In einem dritten Falle werden die geistigen Vorgänge durch den physiologischen Einfluß gänzlich unmöglich gemacht, oder sie können wenigstens nicht erfolgen, ohne daß zugleich bestimmte körperliche Schmerzen und Leiden sich einstellen. Dies sind aber schon Krankheitserscheinungen, die außerhalb des pädagogischen Gedankenkreises fallen. Die Individualitätserscheinungen, welche von einem physiolo-

Digitized by Google

gischen Drucke herrühren, sind bloß solche Störungen der geistigen Thätigkeit, welche eine Verzögerung oder Schwächung derselben veranlassen. — Was zweitens die Begünstigung anlangt, welche die physiologische Einwirkung für die geistige Thätigkeit haben kann, und welche wir mit dem Ausdrucke der physiologischen Resonanz bezeichnen, so besteht sie im geraden Gegensatze zum physiologischen Drucke darin. Die leiblichen Zustände gehen entweder rascher von Statten, oder bilden sich zu größerer Stärke aus, als im Falle eines physiologischen Hindernisses geschehen würde. Auch hier muß wieder die Seele die körperlichen Zustände in entsprechender Weise begleiten. Daher verlaufen auch die geistigen Vorgänge schneller, wie wenn sie durch eine beschleunigende Kraft getrieben würden, oder sie erlangen eine größere Energie, und dauern länger an, als es ohne die förderliche Rückwirkung des Leibes der Fall sein würde. Dem Einfluß der physiologischen Resonanz ist in Rücksicht ihrer beschleunigenden Kraft das weibliche Geschlecht überhaupt unterworfen. Bekanntlich entwickelt sich und reift sein physisches Leben bei voller Gesundheit rascher, als das des männlichen Geschlechts. Dadurch wird zugleich die geistige Entwickelung der Mädchen beschleunigt, so daß sie im 6. und 12. Jahre einem 7- und 14jährigen Knaben ungefähr gleichstehen. Ihre Bildung kommt auch früher zum Abschluß, womit zusammenhängt, daß sie wegen der Kürze der Erziehungsperiode nicht so umfassend und tief sein kann, wie beim Knaben. In analoger Weise werden vielleicht auch frühreife Zöglinge, deren Bildung sich zuletzt mangelhaft erweist, zu beurtheilen sein. Wo aber in Folge der physiologischen Resonanz auf eine zu starke und lebhafte Aufregung des Organismus eine Abspannung desselben folgt, da wird allerdings sich diese auch der Seele mittheilen. Daraus ergeben sich jedoch wieder nicht mehr Individualitätserscheinungen, sondern krankhafte Zustände, die außerhalb unsers Gesichtskreises liegen.

Die beiden Arten des physiologischen Druckes und der physiologischen Resonanz können nun in allen möglichen Graden vorkommen, sie können auch in den verschiedenartigsten geistigen Prozessen gar vielerlei abändern, und der Geist der Zöglinge erhält dadurch immer ein festes eigenthümliches Gepräge. So entstehen sehr viele Arten

Digitized by Google

von angebornen Anlagen. So vielfach das physiologische Hinderniß störend in die geistige Thätigkeit eingreifen kann, so viel beschränkte Köpfe giebt es. Ihre Zahl ist Legion, und die guten Köpfe stehen ihnen gegenüber. Bei jedem Menschen hat aber die regelmäßige organische Begleitung der geistigen Vorgänge ihr bestimmtes Zeitmaß und ihre bestimmte Geschwindigkeit, und sie erscheint, wenn man sich ein mittleres Normalmaß denkt, im Vergleich dazu entweder als beschleunigte oder verzögerte, und zugleich in Bezug auf die geistige Thätigkeit als beschleunigende oder verzögernde. So entsteht der Unterschied der raschen und langsamen Köpfe in unzähligen Gradationen. Je nach der Verschiedenheit des Rhythmus in den geistigen Bewegungen erreicht der eine dasselbe schneller als ein anderer, wenn es sich in kürzerer oder längerer Zeit gleich gut erreichen läßt. Wo nicht, so erreicht der eine besser, was schnell, der andere, was langsam geschehen muß. Das angenommene Mittelmaß des geistigen Rhythmus hat der gewöhnliche Mittelschlag unserer Zöglinge. Davon entfernen sie sich dann nach beiden Seiten in abgestuften Graden. Auf der einen äußersten Seite steht das Genie, auf der andern sein extremes Gegentheil, der Blödsinn. Ein jeder braucht zu seinen Gedankenbewegungen Zeit. Aber bei dem Genie ist sie sehr verkürzt, bei dem Blödsinnigen sehr verlängert. Der geistvolle Kopf zeichnet sich durch die rasche Bewegung seiner Gedanken aus. Dem sehr langsamen Kopf geht dagegen immer die passende Zeit vorüber. Sein bester Gedanke kommt zu spät, weil sein Vorstellen zu langsam geht. Wie der Rhythmus in den geistigen Bewegungen bei einem jeden seine bestimmte regelmäßige Größe hat, so hat auch im Durchschnitt die Stärke und Lebendigkeit seines Vorstellens einen bestimmten Grad. Darnach ergeben sich wiederum unendlich viele Abstufungen von den Blödsinnigen, Einfältigen und Dummköpfen an durch die breite Mitte des Mittelschlags hindurch bis zu den Talenten und Genies hinauf. Beides zusammen aber, ein bestimmtes Maß des Rhythmus in den geistigen Bewegungen und ein bestimmtes Maß der Stärke des Vorstellens, macht die eigenthümliche, im Concreten unendlich vielfache Form der angebornen Geistesanlage aus, in welche sich alles übrige geistige Leben fügen muß und wornach sich bestimmt, wie der Stoff,

Digitized by Google

der sich von außen darbietet, geistig aufgenommen und verarbeitet wird.*)

## §. 11.

## Die erworbene Naturanlage.

Die Naturanlage, welche der Zögling erwirbt, kommt zu ihm offenbar von außen hinzu. Sie ist nicht einmal, wie die angeborne Anlage, ursprünglich in ihm begründet, sondern wird auf ihn übertragen durch die Eindrücke, welche seine Umgebung in den ersten Kinderjahren auf ihn macht. Sie entsteht also durch die besondere Lage, in die er durch seine Geburt und seine frühesten Lebensverhältnisse versetzt wird, und die für jeden Einzelnen nothwendig eine eigenthümliche ist. Die frühesten Eindrücke, die er in dieser Lage erhält, sind für sein geistiges Leben schon deshalb entscheidend, und bilden eine bleibende Grundlage für seine Individualität, weil sie als die ältesten an und für sich die stärksten sind; denn ihnen kommt die frischeste Empfänglichkeit der Seele entgegen.**) Es wird dadurch wiederum einer Seits seine Unbestimmtheit und anderer Seits seine Bildsamkeit beschränkt, ebenso wie es bei der angebornen Anlage der Fall ist. Unbewußt wird er gleichsam eingetaucht in seine Umgebung***) und erzeugt darin in Angemessenheit zu den äußeren Eindrücken Vorstellungen, die, wenn auch nicht ganz; doch zu einem großen Theile qualitativ verschieden sind von denen, die unter andern Eindrücken bei ihm würden erzeugt werden. Auch gleichartige Vorstellungen, die verschiedene Umgebungen darbieten, sind wenigstens oft verschiedenartig verflochten und liegen nicht in denselben Complexio-

*) Um die speciellen Arten der angebornen Anlage, die in der Pädagogik vorkommen, sich vollkommen deutlich zu machen, ist es ein gutes Hülfsmittel, wenn man bestimmte Personen seiner Bekanntschaft und sich selbst darunter zu ordnen sucht. Auch Herbart bezeichnete häufig, wenn ihn eine bestimmte Art der Individualität beschäftigte, das ihm bekannte Individuum, das dieser Art entsprach, mit dem Anfangsbuchstaben seines Namens.

**) Schilling's Psychol. §. 48.

***) Strümpell, Vorschule der Ethik: die Individualität.

Digitized by Google

nen, Reihen und Gruppen. Je nach der innern Mannigfaltigkeit der Umgebung sammeln ferner die Kinder bald einen größern Reichthum, bald eine geringere Menge von Vorstellungen. Dazu kommt, mit der qualitativen und quantitativen Beschaffenheit der Vorstellungen hängen eigenthümliche Phantasieen, Gefühle, Bestrebungen und Beschäftigungsweisen zusammen. Nach der Art und Menge der Vorstellungen bestimmt sich endlich, ob die Verbindungen, die unter ihnen möglich sind, sich leichter oder schwieriger vollziehen, ob die älteren Gedanken mit mehr oder weniger Lebhaftigkeit und Helligkeit, mit größerer oder geringerer Geschwindigkeit und Leichtigkeit hervortreten oder vorüberschwinden, welche Beschaffenheit überhaupt die Reproduction der älteren Vorstellungen hat, ob die Assimilationsfähigkeit des Alten für das Neue stärker oder schwächer ist. Aus allem ergiebt sich zugleich, wenn man ein Kind gleich nach seiner Geburt in eine andere Lage verpflanzt, so muß sich auch der Theil seiner Individualität, der von der äußern Lage abhängig ist, anders gestalten, als ohne eine solche Verpflanzung, während seine angeborne Anlage sich wesentlich gleich bleiben wird.

Die Individualität der äußern Lage, worin sich das Kind befindet, ist aus zwei Factoren zusammengesetzt, aus dem Orte, an welchem, und aus der Gesellschaft, in welcher es heranwächst. So verschieden beide nach den Umständen sind, und so verschieden demnach die Eindrücke ausfallen, denen das Kind ausgesetzt ist, ebenso verschieden und mannigfaltig ist das geistige Gepräge, das ihm dadurch gegeben wird. Von dem Ort, an welchem das Kind heranwächst, stammen die vielfachen und weit reichenden Einflüsse, die das Klima, die Beschaffenheit von Grund und Boden, die räumliche Umgebung und Nachbarschaft ausüben. Die Gesellschaft, in welcher es heranwächst, ist die Nationalität, der Staat, die Kirche, die Gemeinde, der Stand, die Familie und Geschlechtsgemeinschaft, jede freundschaftliche und genossenschaftliche Verbindung. In jeden solchen gesellschaftlichen Kreis lebt es sich zunächst unbewußt hinein, und wenn es sich bei reiferem Bewußtsein als dessen Glied erkennt, hat es immer zugleich unter seinem Einfluß eine bestimmte geistige Form angenommen. Denn in jeder Gesellschaft herrscht ein besonderer Geist, der

Digitized by Google

sich zwar mit ihrer Geschichte theilweise verändert, so daß manches seinen früheren Einfluß verliert, der aber doch in jedem Zeitpunkt ein bestimmter ist. Dieser Geist steht in einem Complexe von gemeinsamen Meinungen, Gefühlen und Bestrebungen, Maximen und Handlungsweisen der Mitglieder. Er theilt sich unvermerkt allmählig einem jeden mit, der neu hinzutritt, und seine Individualität erhält davon zum mindesten eine gewisse Färbung. Es ist selten, daß sich einer im Widerspruche mit diesem Geiste entwickelt, und niemals entwickelt er sich völlig unabhängig davon. Wir können das auch im Großen nachweisen; denn es reicht weit hinaus über den Kreis der Kinder. Einem Kunstwerke sieht der Kenner immer noch den gesellschaftlichen Boden an, auf dem es erwachsen ist, und sogar die Wissenschaft vermag sich dem Einflusse der Nationalität und des Zeitalters nicht gänzlich zu entziehen. In Bezug auf Familienähnlichkeit, nationale und Stammesähnlichkeit und alle solche geistige Verwandtschaft haben wir zwar in §. 10 die Möglichkeit nachgewiesen, daß sie theilweise eine angeborene Anlage sei, die sich durch die Geburt erblich fortpflanze. Aber im Uebrigen ist sie eine Naturanlage, welche das Kind in seiner frühesten Jugend dadurch erwirbt, daß es sich alles das Eigene und Besondere, was sich in einem abgeschlossenen Kreise an Sitten, Sprache und Dialekt, Interessen, Meinungen, Neigungen u. s. w. festgesetzt hat, unbewußt und unwillkürlich durch die äußeren Eindrücke, durch Nachahmung und Gewöhnung mehr oder weniger vollständig aneignet. Es ist bekannt, daß sich auf diese Weise oft gewisse Aehnlichkeiten in der Körperhaltung, in Manieren und in den geringfügigsten Gewohnheiten bis zum Auffallenden und Lächerlichen treu erhalten. Gewohnheiten geben übrigens auch häufig den Nerven eine bestimmte Beschaffenheit,*) die dann nach §. 10 auf den Geist zurückwirkt und ihn in einer gewissen Richtung festhält. Der Geist einer Gesellschaft wirkt natürlich in seiner eigenthümlichen Weise um so stärker auf die Einzelnen, die ihr angehören, je enger und fester der gesellschaftliche Verband ist, und je weniger entgegengesetzte Einflüsse sich einmischen. Bei der Familienähnlichkeit hat man aber auch zu-

*) Lotze's Physiol.: Reizbarkeit der Nerven, 369.

Digitized by Google

weilen bemerkt, daß sie schon dadurch merklich zunimmt, wenn der Zögling nur ganz vorübergehend mit seiner Familie wieder in Berührung kommt, z. B. durch einen kurzen Aufenthalt des Zöglings bei den Seinigen während einer Ferienreise.

In das Capitel der erworbenen Anlagen gehören die allergewöhnlichsten und bekanntesten pädagogischen Erfahrungen aus dem frühesten Kindesalter, an die hier nur durch ein Paar Beispiele aus Beneke, wo der Einfluß der Umgebung auf den kindlichen Geist besonders stark hervortritt, ganz kurz erinnert werden soll. Von Linné wissen wir, daß seine Aeltern den schönsten Garten in der Landeshauptmannschaft besaßen. Seine Mutter hatte die Gewohnheit, wenn er als kleines Kind schrie, ihm eine Blume in die Hand zu geben, um ihn zu beruhigen und zu beschäftigen. Sein Vater, ein Geistlicher, liebte es, denen, die ihn besuchten, den Garten zu zeigen, und ihnen das Merkwürdige an den Pflanzen auseinanderzusetzen. Diesen Auseinandersetzungen pflegte schon der vierjährige Knabe beizuwohnen. Er fragte auch seinen Vater beständig nach den Namen der Pflanzen, wie das die Art der Kinder ist, und dieser hielt streng darauf, daß er sie nicht wieder vergaß. Von Zinzendorf wird uns erzählt, daß er in dem Hause seiner Großmutter erzogen wurde, wo täglich aus der Bibel und den Schriften von Luther und andern frommen Männern vorgelesen wurde. Spener war daselbst Hausfreund, und schon in seinem vierten Jahre segnete er den Knaben unter feierlicher Handauflegung zur Beförderung des Reiches Jesu ein. Dieser Funke wurde dann durch die Hallischen Theologen Franke, Canstein und andere, die ebenfalls das Haus besuchten, eifrig genährt. In Johann Georg Jacobi wurde die Neigung für die Dichtkunst schon durch die Mutter seiner Wärterin, eine arme Wittwe katholischer Religion, geweckt. In ihrem kleinen Stübchen brachte er als kleiner Knabe oft ganze Tage zu, und Abends hörte er bei spärlichem Lampenlichte einer Legende nach der andern zu. In allen solchen Fällen werden wir sagen, die Kinder erwarben durch die eigenthümlichen Eindrücke ihrer Umgebung in ihrem frühesten Alter eine Naturanlage, durch die ihre geistige Richtung für das ganze Leben bestimmt wurde. Auch bei dem weiblichen Geschlechte ist die Beschränkung auf den



Digitized by Google

häuslichen Kreis eine allerdings zugleich durch die Kürze seiner Entwickelungsperiode mitbedingte erworbene Naturanlage, da seine Ausbildung vorzugsweise innerhalb der Familie sich vollendet.

## §. 12.

### Weitere Ursachen der Unbestimmbarkeit des Zöglings.

Zu den Schranken der Erziehung, die vor ihrem Beginn im Zögling liegen, kommen noch andere während der Erziehung hinzu. Denn Umstände der Lage und der Zeit beschränken nicht bloß, indem sie einen Theil der Individualität begründen, die Unbestimmtheit und Bildsamkeit des Zöglings. Sie beschränken auch, ganz abgesehen von der Individualität, fortwährend seine Bestimmbarkeit durch die Erziehung, indem sie dem Einflusse derselben Hindernisse bereiten und ihn in engere Grenzen einschließen, als erwünscht ist. Die Welt, wie sie wirklich ist, lastet schwer auf der Erziehung. Diese findet nirgends die Sphäre, die ganz und gar für sie paßt, und in der sie so vollständig gedeihen könnte, wie es ihre Idee verlangt. Aeußere Mißverhältnisse drücken überall auf sie und hemmen sie, weil die individuelle Lage des Erziehers und des Zöglings niemals vollkommen auf den rechten Geist der Erziehung gestimmt und eingerichtet ist. Bald sind es Wohlstand oder Armuth, Ansehen oder Niedrigkeit, Glück oder Unglück und ihre Folgen, bald sind es andere bekannte oder heimliche und uncontrolirbare schädliche Einwirkungen von der nächsten Umgebung des Zöglings, verderbliche Zeitrichtungen, weit verbreitete Vorurtheile, Ausartungen der Stände, mangelhafte Schuleinrichtungen, eine Menge von Lehrern bei demselben Zögling, bald ist es wenigstens ein Familiengeist, der sich dem öffentlichen Unterricht nicht anschließt oder das von ihm Dargebotene nicht richtig ergänzt, sondern seine Früchte vergiftet oder zerstört, bald findet einmal ein Erzieher zu viel Gunst und Unterstützung, wie Basedow, bald findet er deren zu wenig. Alles das und dem Aehnliche sind äußere Schranken der Erziehung, die zu den innerlichen, in der Natur des Zöglings vorhandenen Hemmungen hinzutreten. Es sind zunächst natürliche Uebel der Gesellschaft, die in ihrem psychologischen Me-

Digitized by Google

chanismus tief begründet sind. Aber unter ihrem Einfluß hat auch die Erziehung zu leiden, indem sie darein verwickelt wird. Sie vermag alsdann den Zögling nicht so weit zu bestimmen, als es ihr unter günstigeren äußeren Verhältnissen möglich wäre.

Die Bestimmbarkeit des Zöglings durch die Erziehung nimmt aber auch mit seinem zunehmenden Alter und seiner fortschreitenden Bildung ab. Denn in demselben Maaße, als er eine feste Beschaffenheit und Richtung in seinem Innern annimmt, verschließt er sich der Einwirkung des Erziehers, und widerstrebt dem, was seiner Bildung entgegengesetzt ist. Ja die Bestimmtheit und Festigkeit seines Innern bildet sich allmählig so fort, daß der Erzieher nicht mehr darin eingreifen, und das, was sich festgesetzt hat, nicht mehr nach seinen Absichten verändern kann. Der Zögling hat sich dann abgeschlossen, und ist für die Erziehung unerreichbar, besonders auch dann, wenn sich bei ihm ein Wollen in einem größeren Umfange ausbreitet oder sogar schon eine charactermäßige Form erlangt hat.

## §. 13.

## Einfluß auf die Grundsätze des Erziehers.

Wir haben im Vorhergehenden vier Beschränkungen kennen gelernt, denen die Bildung des Kindes unterworfen ist: seine angeborne Anlage, seine erworbene Anlage, ungünstige Verhältnisse der Lage und der Zeit, unter denen die Erziehung wirkt, und zuletzt seine allmählig entstehende innere Festigkeit. Die Beobachtung der Folgen, die diese Beschränkungen bei der Erziehung haben, gewinnen nicht selten einen schädlichen Einfluß auf die Grundsätze des Erziehers. Er bemerkt zunächst, daß er leicht anstoßen kann an die individuelle Natur des Zöglings. Das macht ihn geneigt, an eine solche feste Bestimmtheit desselben zu glauben, wie sie der Fatalismus annimmt. Ebenso neigt er sich aber auch der Meinung zu, daß der Zögling nur ein Effect von äußeren Einflüssen sei. Sein Zögling kommt ihm dann wie ein Punkt vor, wo mehrererlei von außen zusammengeflossen ist, also wie ein völlig unselbständiges Wesen, theils indem er bedenkt, daß die Individualität nicht ursprünglich in der Seele wur-



Digitized by Google

zelt, sondern von außenher zu ihr hinzukommt, theils indem er überlegt, wie die Erziehung auf den Zögling Einfluß hat, wie aber sie selbst wieder abhängig ist von Umständen der Lage und der Zeit, die überdieß den Zögling auch in jeder andern Beziehung fortwährend bestimmen. Besonders wenn sich diese Reflexionen verallgemeinern, und der Erzieher den Einzelnen im Verhältniß zum großen Ganzen der Geschichte betrachtet, kommt er leicht zu dem Resultat, daß dieser und so auch sein Zögling ihm wie ein Tropfen in einem großen Strome erscheint, der einem jeden seine Bewegung ertheilt, und ihn willenlos mit sich fortzieht, seinem eigenen absichtlichen Thun aber nichts überläßt. Indeß neigt sich auch wiederum der Erzieher der Lehre von der transcendentalen Freiheit zu, wenn er gegen das Ende der Erziehung hin bemerkt, wie leicht er an den Willen des Zöglings anstößt, wenn er sieht, wie sich dieser selbständig den äußeren Einwirkungen und auch den Absichten des Erziehers widersetzt, wie derselbe im Widerstreit damit bei seinen Entschließungen sich entscheidet und demgemäß handelt. Er ist dann geneigt, seinen Zögling für frei zu halten, ja für so frei, daß derselbe, wenn auch vielleicht nur an gewissen Stellen, ihm völlig unabhängig von allen Causalverhältnissen zu sein scheint.

Es ist häufig der Fall, daß der Erzieher zwischen diesen verschiedenen Meinungen fortwährend unentschieden hin und her schwankt, oder auch die entgegengesetzten Irrthümer des Fatalismus und der transcendentalen Freiheitslehre nach Anleitung neuerer philosophischer Systeme zu vereinigen sucht. Hierbei ist nun wohl schon das ein Gewinn, daß er nicht in eine der extremen Meinungen gänzlich versunken ist. Der erste Fortschritt besteht aber darin, daß er eines Theils das Schwanken bemerkt, worin er begriffen ist, und zugleich einsieht, daß es dabei nicht bleiben dürfe, andern Theils erkennt, daß Entgegengesetztes sich gar nicht vereinigen läßt.

## §. 14.

### Praktische Gesichtspunkte in Bezug auf die Schranken der Erziehung.

Wir müssen jetzt überlegen, wie sich der Erzieher den Beschränkungen gegenüber, die seiner Thätigkeit auferlegt werden, zu verhalten

Digitized by Google

habe. Das Nächste und Dringendste ist für ihn, einzusehen, daß seine Thätigkeit nothwendig zwischen zwei Grenzpunkten liegt, zwischen dem einen, wo sich die Individualität des Zöglings festgesetzt, und dem andern, wo sich seine ganze geistige Gestalt vollständig abgeschlossen hat. Ist der letztere Zeitpunkt eingetreten, so muß sich der Erzieher definitiv und ohne Zaudern zurückziehen, auch wenn er zu dem erfolgten Abschluß wenig oder nichts beigetragen hat, und mit den Resultaten, welche die innere Fortbildung bei dem Zögling hervorgebracht hat, nicht zufrieden sein sollte. Was er zu thun hat, muß vorher geschehen sein. Er mag sich bemühen, daß er bei dem innern Bildungsprozeß des Zöglings mitwirke. Er mag zu bewirken suchen, daß der Zögling sich nicht vorzeitig abschließe, sondern länger unbestimmt bleibe. Ist es aber einmal dahin gekommen, daß fertige Producte im Innern des Zöglings dastehen, so ist die Erziehung unvermeidlich zu Ende, und sie bereitet sich nur Mißverhältnisse, wenn auch im reiferen Jünglingsalter ihre Fortsetzung versucht wird. Der Erzieher muß deshalb seine Thätigkeit auf das bildungsfähige Alter der heranwachsenden Jugend beschränken. Ihrer Bildsamkeit allein kann er sich vollständig bemächtigen. Es giebt zwar nicht allgemein feststehende Grenzen gewisser Jahre, wo die Bildsamkeit aufhört. Aber für einen jeden Einzelnen giebt es eine feste Grenze, bis zu welcher er dem Erzieher ein Eingreifen in sein Inneres gestattet. Beachtet der Erzieher nicht vorsichtig diese Grenze, so stößt er an eine unüberwindliche Macht an. Der Zögling stemmt sich alsdann seinen Absichten mit unbeugsamer Beharrlichkeit entgegen. So geschieht es häufig, wenn ein Vater, ein Lehrer oder ein anderer den Versuch macht, an einem Menschen etwas zu ändern, nachdem sich dieser schon vollständig entschieden hat.

Die äußeren Mißverhältnisse, wodurch die Thätigkeit des Erziehers gestört und aufgehalten wird, hat er nicht zu reformiren. Der Erzieher kann ihnen auch nicht abhelfen, weil er keine Macht über die Gesellschaft hat. Es muß wohl eine freie Kraft, die über das Natürliche hinaus liegt, hinzukommen, und die Uebel mildern, mit denen die Gesellschaft in ihrem natürlichen Zustande behaftet ist. Aber das gesellschaftliche Leben ist von einem höhern Bildungsprozesse

Digitized by Google

abhängig, als daß ein Einzelner ihn und seinen Gang vorzeichnen könnte. Vollends über die pädagogische Sphäre geht es hinaus, ein größeres oder kleineres gesellschaftliche Ganze zu heben, und seinen Geist zum Besseren hinzuleiten. Pestalozzi überschritt sie im edelsten Eifer, als er das versuchte, und das Heil des Volkes sich zum Ziel setzte. Auch Basedow und Fichte wollten, freilich ohne Kenntniß der natürlichen Bedingungen, denen die Gesellschaft unterworfen ist, mit Hülfe der Erziehung die Nation umgestalten. Das Werden der Gesellschaft darf niemals das Ziel des Erziehers als solchen sein. Es ist ausschließlich die Veredelung des Einzelnen, und er muß wohl zu unterscheiden wissen zwischen dem, was ihm als Erzieher obliegt, und dem, was er als Bürger des Staats oder als Glied des idealen Reiches Gottes für seine Pflicht halten mag. Beides fällt nicht zusammen. Nicht einmal an den Staat wende er sich um Hülfe, die nicht dargeboten wird, und mit der Forderung, derselbe solle die Beschränkungen aufheben oder erleichtern, die ihn einengen. Es liegt ihm allerdings der Gedanke nahe, wenn der Staat den redlichen Willen und die nöthige Einsicht habe, so vermöge derselbe in seiner Allmacht, was ihm in seiner Beschränktheit unmöglich ist. Aber selbst wenn das überall der Fall wäre, so kümmere es ihn nicht. Ja es mögen sogar in dieser Beziehung Verpflichtungen des Staates bestehen. Der Staat drückt in der That unvermeidlich auf die Erziehung durch den natürlichen Mechanismus, in dem er befangen ist, z. B. dadurch, daß er schon unabsichtlich die Jugend reizt, auf schädliche Weise den Vortheilen nachzujagen, die er in Aussicht stellt, oder von der gesellschaftlichen Stellung Nutzen zu ziehen, die ihrer Familie zukömmt. Ein Staat, dem die Idee der Vergeltung vor Augen steht, wird daher bemüht sein, den Schaden, den er stiftet, zu vergüten, und er kann es dadurch thun, daß er der Erziehung den Spielraum gewährt, dessen sie bedarf, und ihr Hülfsmittel darbietet, deren Herbeischaffung die Kräfte der Familien und Communen übersteigt. Die Erziehung möge dann benutzen, was ihr dargereicht wird. Aber im Uebrigen schaue sie nicht nach außen, und die Familie stütze sich rücksichtlich der Erziehung ihrer Glieder nicht auf die Schule oder den Geist der Gesellschaft. Die Erziehung ist immer zunächst auf sich angewiesen, und

Digitized by Google

sie verläßt sich auf sich selbst. Sie besitzt auch unter allen Beschränkungen immer noch Kräfte und Mittel genug, um segensreich wirken zu können, und sie versäume nicht, diese zu gebrauchen, während sie mehr verlangt. Die Erziehung lebt ohnehin des Glaubens, wer einen sittlichen Zweck redlich und mit aller Anstrengung verfolge, finde in der Welt immer zuletzt, was er brauche. In diesem Glauben lasse er sich nicht irre machen. Er denke auch nicht wie Rousseau daran, seinen Zögling den gesellschaftlichen Uebeln gänzlich entziehen zu wollen. Sein Zögling muß in der Mitte der Generation herangebildet werden, der er einmal durch seine individuelle Lage angehört. Das muß schon deshalb geschehen, weil seinem Zeitalter niemand zu entfliehen vermag. Denn selbst wenn sich der Erzieher mit seinem Zögling auf eine einsame Insel zurückzöge, so würde dieser doch dem Einflusse seiner Zeit nicht entrückt sein, da der Erzieher selbst ein Kind derselben ist. Der Erzieher suche lieber den Umständen, unter denen er zu wirken hat, so viel abzugewinnen, als sich thun läßt. Wo sie seine Thätigkeit hindern und begrenzen, da unterwerfe er sich, und ertrage seine Beschränkung mit dem Gleichmuth, mit dem man sich überhaupt in die Nothwendigkeiten des Lebens zu fügen hat. Aber er lasse sich dadurch nicht völlig verwirren. Den allgemeinen Erziehungsplan gebe er nicht auf. Aber er verengere denselben kunstmäßig in solcher Weise, daß sich so weit als möglich auch im Kleinen das Große noch erkennen läßt und der Umriß des Ganzen nicht verloren geht.

Die Individualität hemmt den Erzieher nicht immer in seinem Thun, sondern es kann auch der Fall sein, daß sie ihn fördert, und seine Bemühungen erleichtert; denn sie erscheint ja bald als ein Fehler, bald als ein Vorzug. Da aber, wo sie den Erzieher hindert und deshalb die Möglichkeit ihrer Umänderung gewünscht werden muß, ist sie nicht immer gleich unnachgiebig. So weit sie nicht auf einer organischen Grundlage beruht und so weit sie dem Organismus nicht ein festes Gepräge gegeben hat, erlaubt sie noch die Hoffnung, daß sie sich könne umwandeln lassen, wenigstens so lange, als ihre Starrheit nicht durch Versuche erwiesen ist. Daher darf man am wenigsten bei der erworbenen Anlage annehmen, daß sie schlechthin unabänderlich sei. Selbst das Angeborne darf nicht als gänzlich unfähig zum

Digitized by Google

Nachgeben gedacht werden.*) Das gilt schon bei körperlichen Leiden und bei der einzigen Geisteskrankheit, die als angeboren vorkommt, bei dem Blödsinn, indem ihr Druck auf die Seele sich durch ein zweckmäßiges Verfahren oft etwas erleichtern läßt. Um so mehr gilt es bei Individualitätserscheinungen. Das physiologische Hinderniß muß sich nämlich deshalb bis zu einem gewissen Punkte zurückdrängen lassen, weil die inneren Zustände der Elemente, unter denen Causalität eingetreten ist, in einem streng gegenseitigen Verhältniß stehen. Ist es also fähig, den Vorstellungen eine Hemmung zu verursachen, so kann es selbst nicht gänzlich unzugänglich für eine Hemmung von Seiten der Vorstellungen sein. Wäre es anders, so würde sich auch der Schlaf, worin der Organismus einen Druck auf die Seele ausübt, weder stören noch zurückhalten lassen. Aber durch starke Sinneseindrücke ist das möglich. Ebenso lassen sich nun auch schläfrige Naturen, deren Geistesthätigkeit eine physiologische Hemmung entgegenwirkt, durch die Lebendigkeit des Lehrers zu einiger Anstrengung bringen. Ebenso muß sich überhaupt die organische Eigenthümlichkeit des Zöglings bis auf einen gewissen Grad nach der Stärke und Lebendigkeit des geistigen Thuns richten, das in ihm erzeugt wird. Indeß muß man der Erfahrung Glauben schenken, daß die Biegsamkeit der natürlichen Anlage allerdings in ziemlich enge Grenzen eingeschlossen ist. Das Eigene eines Menschen tritt gewöhnlich unter den pädagogischen Bemühungen, denen er ausgesetzt ist, allmählig nur immer deutlicher hervor. Der Erzieher vermag oft nicht viel mehr über die Individualität, als ihr volles Hervortreten bis zu dem Zeitpunkte zu verspäten, wo es etwas weniger Gefahr droht. Es findet hier in der That der bekannte Satz in großer Ausdehnung seine Anwendung: naturam expellas furca, tamen usque recurret.

Allen Beschränkungen gegenüber gilt überhaupt die Regel, daß man die Kraft der Erziehung weder über- noch unterschätzen dürfe. Man hält sie für zu groß, wenn man glaubt, über alle Beschränkungen ungestraft sich hinwegsetzen zu können. Man hält sie für zu ge-

*) Was etwa von Seiten des Leibes zur Verbesserung der Naturanlage geschehen kann, ist nicht Sache der Erziehung.

Digitized by Google

ring, wenn man sie nach fatalistischer Ansicht oder nach den Lehren der transcendentalen Freiheit bestimmt, wenn man den Geisteszustand des Zöglings zu früh für abgeschlossen betrachtet, vollends wenn man wähnt, der Mensch werde alles durch seine Individualität und die besonderen Verhältnisse, unter denen er sich zufällig befindet, und man brauche ihn nur seiner eignen Natur und dem wirklichen Leben zu überlassen, damit er sein Ziel erreiche oder auf dem Standpunkte, den er erreicht hat, sich behaupte.*) Nun läßt sich allerdings im einzelnen Fall nicht sofort deutlich erkennen, wie viel der Erzieher über den Zögling und die Umstände vermag, durch die sich seine Kunst hindurchzuwinden hat. Weder die Anlagen des Zöglings, noch seine äußeren Lebensverhältnisse, noch der Grad seiner schon erlangten inneren Festigkeit sind an sich so vollkommen durchsichtig, daß sich das im Voraus mit Sicherheit ermessen ließe. Darum muß der Erzieher durch Versuche erproben, was er in jedem Fall erreichen kann, und durch Beobachtung des Erfolgs sich sagen lassen, wie weit er zu gehen hat, und wie weit er auf Nachgiebigkeit des kindlichen Geisteszustandes und der äußeren Umstände rechnen dürfe. Er muß sich allerdings hüten, mit dem, was einmal fest begründet ist, sich unüberlegt in einen Kampf einzulassen. Aber er darf auch nicht voreilig, aus Aengstlichkeit oder Trägheit die Beschränkung seiner Thätigkeit für absolut starr und unabänderlich halten, wie es häufig geschieht, indem man z. B. einen Zögling für dumm oder faul erklärt und sich nun weiterhin keine Mühe mit ihm giebt. Es kann sogar zuweilen nothwendig sein, daß er einen etwas unsicheren Versuch wagt. Es ist kein Unglück für den Erzieher, wenn ihm einmal ein Versuch mißlingt. Aber es ist immer ein unersetzlicher Verlust für den Zögling, wenn aus ihm nicht wird, was in seiner Lage und bei seiner Geistesbeschaffenheit aus ihm hätte werden können. Durch den Einwand, die Individualität und die äußere Lage des Zöglings seien ein Theil seiner Bestimmung, und der Versuch, sie abzuändern,

*) Die letztere Meinung kann sich dahin erweitern, daß man alle erziehende Thätigkeit in die Gattung verlegt. Darüber s. Strümpell, „die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte, Herbart“ §. 69.

Digitized by Google

sei ein Eingriff in die göttliche Ordnung, darf sich der Erzieher niemals abhalten lassen, sie zu verbessern, so weit er es vermag, weil der Schluß auf unsere Bestimmung sehr unsicher ist.

## §. 15.

### Manieren der Erziehung.

Bei der Erziehung wirken immer zwei Individuen zusammen, und es gewinnt darauf zugleich die Individualität ihrer Lage Einfluß. Daraus ergeben sich Manieren der Erziehung, die der Individualität der Personen und der Lage entsprechen und die man gern Methoden nennt. Sie können deshalb sehr verschieden sein. Sie werden so weit unter einander übereinstimmen, als die Verhältnisse, denen sie ihren Ursprung verdanken, gleichartig sind. Aber der Begriff einer allgemeinen Manier ist in sich widersprechend. Eine jede besondere Erziehungsweise kann an ihrem Platze nützlich und anwendbar sein, ohne darum Anspruch auf allgemeine Gültigkeit oder absolute Vorzüge zu haben. An eine jede können sich Erzieher und Zögling gewöhnen, wenn sie nur nicht an sich unangenehm sind, und wenn sie ungesucht aus der Natur der Verhältnisse hervorgehen. Das Unangenehme wird allerdings auf die Dauer nicht ertragen, weil es durch Wiederholung immer unleidlicher wird, und auch das Gesuchte kann sich nicht erhalten, weil sich dawider die Natur der Verhältnisse sträubt, über die man sich nicht willkürlich hinwegsetzen kann.

## §. 16.

### Die verschiedenen Vorstellungsmassen.

Durch die Individualität ist nicht das ganze Innere des Zöglings ausgefüllt. Es ist nicht alles so fest und bleibend in seinem Geiste, wie seine Individualität. Aber sein ganzes Innere besteht aus einer Mehrheit von größeren oder kleineren Vorstellungsmassen, d. i. von Mengen mehr oder weniger verbundener Vorstellungen, die nicht gleichmäßig zusammenhängen, sondern, wenn auch nicht ganz, doch zum größten Theile von ein-

Digitized by Google

ander geſchieden ſind. Es ſind das Organe für ſeine geiſtige Thätigkeit. Alle Unwiſſenheit zeigt einen Mangel, aller Irrthum zeigt eine Krankheit in einem Organe, jede falſche Richtung des Geiſtes zeigt ein Mißverhältniß unter den verſchiedenen Organen an. Der Knabe hat beſondere Vorſtellungsmaſſen für die Schule und für die einzelnen Fächer des Unterrichts, für den Kreis ſeiner Familie, für den Umgang mit ſeinen Genoſſen, für ſeine Lieblingsbeſchäftigungen u. ſ. w. Die verſchiedenen Maſſen bilden ſich ganz unwillkürlich bei den verſchiedenen Veranlaſſungen, welche durch die Umgebung, die Anlage, die Neigung, die Gewohnheit u. ſ. w. für das Vorſtellen herbeigeführt werden, und denen immer eigenthümliche Vorſtellungen in eigenthümlicher Verbindung entſprechen. Unter den Maſſen beſtehen Gegenſätze, weil die Qualität der Vorſtellungen, die ihren Stoff ausmachen, ungleichartig iſt, und die daraus entſpringenden Hemmungen bringen es mit ſich, daß die Maſſen zu einem großen Theile von einander getrennt bleiben, und eine jede mit ihrem eigenthümlichen Inhalte für ſich daſteht. Bei fortſchreitender Ausbildung und Durchbildung der Maſſen treten ſie allerdings immer mehr unter ſich in Berührung und Verbindung. Allein ihre Verknüpfung, ihre Verſchmelzung und Verwebung wird doch niemals ſo vielfältig und vollkommen, daß ſie ſämmtlich und durchgängig ihre Unabhängigkeit aufgeben und in eine einzige Maſſe zuſammenfließen. Bei dem Knaben vollends iſt der Zuſammenhang unter ſeinen Vorſtellungsmaſſen noch höchſt unvollſtändig und ſchwach. Sie ſind daher noch ſehr ſtark von einander geſondert. Aber in jeder einzelnen Maſſe bilden ſich allmählig aus den Verbindungen und Kraftäußerungen der Vorſtellungen gewiſſe Produkte, die ſtehend und bleibend werden, eine beſtimmte Wirkungsweiſe haben und den Schein der Seelenvermögen erwecken. In einer jeden Vorſtellungsmaſſe kann ſich ſo das erzeugen, was man auf das Gedächtniß, auf die Phantaſie, den Verſtand, die Vernunft, das Gefühl, den Willen u. ſ. w. zurückführt. Es ſind das wiederum Organe für die geiſtige Thätigkeit. Indeß ſtehen die mehreren Maſſen keineswegs immer auf der gleichen Stufe der Reife. Die höheren Produkte der geiſtigen Thätigkeit bilden ſich nicht immer gleichmäßig in ihnen aus. Es findet ſich zwar oft ein

Digitized by Google

gewiſſer Zuſammenhang unter den feſten Produkten einer Vorſtellungsmaſſe, ſo daß ſie in Gemeinſchaft hervortreten und ſich zuſammen thätig erweiſen. Denn wenn einem Zögling gewiſſe Gegenſtände recht bekannt ſind, ſo pflegen in ihrem Kreiſe ſich ſämmtliche Vermögen zu regen. Ein Zögling z. B., der mit dem Mathematiſchen vertraut iſt, ſetzt dafür ſein Gedächtniß, ſeine Phantaſie, ſeinen Verſtand, ſeinen Willen zugleich in Bewegung. Sehr oft fehlt aber auch eines von den höheren Produkten der geiſtigen Thätigkeit gänzlich in einer Vorſtellungsmaſſe, oder es iſt wenigſtens nicht ſo vollſtändig darin ausgebildet als ein anderes. Dann tritt in der einen das Gedächtniß, in einer andern die Phantaſie, in einer dritten der Verſtand mehr hervor, in einer vierten vermißt man gänzlich das Gefühl oder ein anderes Vermögen. Die Ausbildung der Maſſen muß ſo weit fortgeſchritten ſein, wie ſie in der Jugend nicht vorkommt, wenn ſie in allen nahe gleich ſein ſoll.

Faßt man nun den einen Punkt, daß die Vorſtellungsmaſſen des Knaben wenig verknüpft ſind, mit dem andern zuſammen, daß innerhalb derſelben die Vermögen bei ihm ſehr oft nicht eine gleiche Ausbildung beſitzen, ſo erklärt ſich, warum er *nicht immer das gleiche* geiſtige Ausſehen hat. Er erſcheint z. B. als ein anderer in der Schule und in den einzelnen Unterrichtsfächern, als ein anderer zu Hauſe, wieder als ein anderer unter ſeinen Kameraden und bei ſeinen Spielen. Er zeigt ſich in den verſchiedenen Kreiſen oft ſo ungleich, daß man ihn kaum wieder zu erkennen vermag. In der Mitte ſeiner gleichalterigen Genoſſen oder im Kreiſe ſeiner Familie gilt er mit Recht als befähigt und gewandt, aber in den Lehrſtunden oder bei einem einzelnen Unterrichtsgegenſtande oder unter Fremden ſieht er ſich gar nicht mehr ähnlich. Für gewiſſe Klaſſen von Gegenſtänden beſitzt er ein vortreffliches Gedächtniß oder eine ausgezeichnete Phantaſie, aber auf anderen Gebieten merkt er auch nicht das Leichteſte, und geht ihm alle Phantaſie ab. Bei manchen Gelegenheiten glänzt er durch ſeinen Verſtand, oder man rühmt ihn wegen der Innigkeit und Tiefe ſeines Gefühls, aber in anderen Sphären fehlt es ihm gerade daran. Es kann ſein, daß er einmal in einem gewiſſen Kreiſe abſichtlich nicht aus ſich herausgeht und ſich zurückhält, oder

Digitized by Google

daß er einmal absichtlich die geistige Fähigkeit, die ihm zu Gebote steht, nicht benutzt, vorausgesetzt, daß das Wollen sich schon so weit in ihm ausgebildet hat, um das zu können. Aber abgesehen davon, liegt es bloß daran, seine Vorstellungsmassen stehen unter einander in geringer Verbindung, und eine jede hat eine eigenthümliche Bildung, so daß in der einen nicht fertige Producte von gleicher Beschaffenheit und Vollendung vorkommen wie in einer andern. Wenn daher eine andere Vorstellungsmasse in seinem Bewußtsein hervortritt, so zeigt er sich von einer ganz andern Seite. Aus diesem Grunde scheint er in verschiedenen Kreisen verschieden, und findet sich bei ihm ein Vermögen in der einen Sphäre, in der andern nicht. Denn in einem jeden Kreise hebt sich bei ihm immer nur die Vorstellungsmasse hervor, die sich gerade darauf bezieht, und die Fähigkeiten, die sich in ihr ausgebildet haben, kommen ihm nicht zu Gute, wenn eine andere Vorstellungsmasse in seinem Innern sich ausbreitet, die mit jener in keiner Verbindung steht. Eine neu hinzutretende Vorstellungsmasse von besonderer Stärke bringt vielmehr gerade die erstere zum Sinken, weil sie einander entgegengesetzt sind, und die Vermögen, die in der gesunkenen eingeschlossen sind, können sich bei derjenigen, welche jetzt im Bewußtsein steht, nicht äußern. Erscheint also ein Knabe beim Unterrichte in einem ungünstigen, außerhalb der Lehrstunden in einem weit günstigeren Lichte, so liegt es daran. Der Unterricht, der sich nicht an seine gewohnten Vorstellungen anschließt, verdrängt seine herrschenden Vorstellungsmassen, in denen seine Stärke liegt. Diese können nur auf dem Spielplatze, unter seinen Genossen ungehindert hervortreten und die geistigen Kräfte, welche sie in sich tragen, entfalten. Daher darf man von keinem Zögling ganz im Allgemeinen rühmen, er habe viel Verstand, viel Phantasie, ein starkes Gedächtniß, eine große Befähigung, und eben so wenig darf man über einen größeren oder geringeren Mangel daran ganz im Allgemeinen klagen. Man muß vielmehr immer hinzufügen, wofür ein jeder Verstand, Phantasie, Gedächtniß, Befähigung habe oder nicht habe. Fähige, mittelmäßige oder unfähige Köpfe ganz im Allgemeinen giebt es unter unseren Zöglingen gar nicht Man darf auch nicht darauf rechnen, wenn eine bestimmte geistige Kraft bei einem Zögling auf einem

Digitized by Google

bestimmten Gebiete in hohem oder geringen Grade vorkommt, so werde eine ähnliche Kraft in gleichem Maße auch auf einem andern Gebiete bei ihm anzutreffen sein. Aber eben so wenig darf man schließen, wenn sie dort fehle, werde sie auch hier fehlen. Solche Schlüsse wären ganz falsch. Uebrigens ist da, wo ein Vermögen ganz besonders stark hervortritt, oder ein recht auffallender Mangel daran sich zeigt, immer zugleich die Individualität mit im Spiele. Solche Erscheinungen haben eines Theils in einer besondern Art von physiologischem Drucke oder physiologischer Resonanz ihren Grund, denen die Seele bei einem Individuum unterworfen ist; andern Theils sind sie auf frühzeitige Eindrücke der Umgebung und auf frühzeitige Gewöhnung zurückzuführen.

Man sieht jetzt auch ein, in was für einer großen Täuschung diejenigen befangen sind, welche glauben, daß im Innern des Zöglings eine einzige Kraft als Verstand, Gefühl, Gedächtniß u. s. w. wirksam sei. Sie sehen sich ohnehin genöthigt, um den Thatsachen nur einiger Maßen gerecht zu werden, die eine Kraft in viele Arten und Unterarten zu spalten, z. B. das Gedächtniß in ein Namengedächtniß, Ortsgedächtniß. Sie müssen da, wo dieselbe Kraft anscheinend mit sehr ungleicher Stärke wirkt, wo sie anscheinend höchst einseitig ist und sich auf gewisse streng abgegrenzte Kreise oder auf gewisse Klassen von Objecten beschränkt, zu der Behauptung ihre Zuflucht nehmen, die Kraft sei nicht immer oder nicht vollständig in wachem Zustande, oder actuell, sie sei, obwohl fertig vorhanden, doch noch nicht vollkommen entfaltet u. s. w. Aber alles das sind Erschleichungen und die Wahrheit ist einfach die, daß in den verschiedenen Vorstellungsmassen verschiedene feste Producte von ungleicher Beschaffenheit und Stärke sich ausbilden, die an sich einander gar nichts angehen. Es ist daher auch sehr verkehrt, wenn man die formelle Geistesbildung des Zöglings als das Ziel des Unterrichts ansieht. Man stellt sich da allgemeine Vermögen in der Seele vor, die ebenso, wie man die Muskeln des Leibes durch Uebung stärkt, durch allerhand geistige Anspannung und Anstrengung gekräftigt und ausgebildet werden sollen. Freilich könnte man aus der Erfahrung wissen, daß der Zögling, wenn er auf dem Gebiete der Mathematik

Digitized by Google

beſchäftigt wird, ſich dadurch nicht zugleich auch auf dem Gebiete der Sprachen gefördert findet. Man könnte wiſſen, daß die Art des Verſtandes oder der Phantaſie, die er durch einen beſtimmten Unterricht gewinnt, gar ſehr von dem Stoffe, von den Gegenſtänden abhängt, woran man ſeinen Geiſt übt, und für ein anderes Gebiet weder ausreicht, noch im Allgemeinen zum Fortſchreiten auf demſelben etwas beiträgt. In der That beſitzt kein Unterrichtsgegenſtand eine formell bildende Kraft, weil Gedächtniß, Phantaſie, Verſtand nichts ſind außerhalb des Kreiſes von Vorſtellungen, in welchem man ſie erworben hat. Gewiſſe elementare Operationen von formeller Natur bleiben ſich wohl auf den verſchiedenen Gebieten des Wiſſens gleich. Aber auch, nachdem man ſie auf dem einen Gebiete ſich erworben hat, kann man damit auf einem andern Gebiete nichts anfangen, wenn man nicht zugleich das dazu gehörige Material beherrſcht. Jeder Unterrichtsgegenſtand übt überhaupt den Geiſt auf ſeine eigene Weiſe, und die geiſtige Kraft, die in einer beſtimmten Sphäre gewonnen worden iſt, bleibt auch darin eingeſchloſſen, und darauf beſchränkt. Für eine andere Sphäre bringt ſie keinen Vortheil. Nur inſoweit reicht ſie nach Art der formellen Bildung darüber hinaus, als eine Vorſtellungsmaſſe, in der man eine beſtimmte geiſtige Kraft erlangt hat, mit einer andern verbunden iſt, und folglich darauf einwirken kann. Die geiſtige Kraft, die der erſteren angehört, kann ſich dann auch in der letzteren durch Reproduction nützlich erweiſen. Das Hiſtoriſche z. B. bildet eine Sphäre für ſich. Aber es kann auch in das Gebiet der Sprache eingreifen. Wenn man ſich daher mit dem Grammatiſchen beſchäftigt, und man kommt an den Punkt, wo es mit dem Hiſtoriſchen verknüpft iſt, ſo wird dieſes reproducirt, und es wird dadurch, daß die dort gewonnene geiſtige Kraft ſich wirkſam zeigt, zugleich die Beſchäftigung mit dem Grammatiſchen unterſtützt. Abgeſehen davon, gehen das Hiſtoriſche und Grammatiſche einander nichts an. Ein tüchtiger Kenner der Geſchichte iſt darum nicht nothwendig ein geſchickter Grammatiker und umgekehrt. Es äußern ſich überhaupt, abgeſehen von dem beſonderen Fall, den wir ſo eben erwähnten, der Verſtand, der Wille, die Phantaſie, das Gedächtniß u. ſ. w. immer nur in der eigenthümlichen Sphäre, worin ſie ſich

Digitized by Google

gebildet haben, und darüber hinaus sind sie unwirksam. Es giebt daher auch durchaus keine geistige Gymnastik, keine Bildung der geistigen Kräfte, wodurch man innerlich so stark gemacht würde, daß man sich dann ganz von selbst jeder Wissenschaft und Kunst, jedes Gedankeninhalts und Wissensgebiets mit gleicher Leichtigkeit bemächtigen könnte.

## §. 17.

### Anderweitige Zustände der Vorstellungsmassen.

Das Innere einer Vorstellungsmasse besteht im Allgemeinen aus verbundenen Vorstellungen, näher bestimmt aber aus Complexionen und Verschmelzungen von Vorstellungen, aus Reihen und ihren Verwebungen. Je nachdem nämlich die Vorstellungen, die im Bewußtsein zusammenkommen, entgegengesetzt oder nicht entgegengesetzt sind, bezeichnet man ihre Vereinigung als Verschmelzung oder Complication, von denen jene immer nur so weit reicht, als es der Gegensatz zuläßt. Die Verbindung der ganz disparaten Merkmale in der Vorstellung eines Dings ist z. B. eine Complexion, eben so die Verbindung zwischen den Worten einer Sprache und ihren Bedeutungen, weil dazwischen kein Gegensatz stattfindet. Mehrere Farben und mehrere Töne, die zum Theil einander entgegengesetzt sind, verschmelzen dagegen mit einander. Aus den Verschmelzungen entstehen alsdann Vorstellungsreihen, wenn eine Vorstellung oder eine Complexion von Vorstellungen mit einer entgegengesetzten zweiten, die zweite mit einer eben solchen dritten, diese mit einer eben solchen vierten u. s. w. in bestimmten Graden sich verknüpfen, während die erste mit der dritten, die zweite mit der vierten u. s. w. entweder gar nicht oder schwächer verschmelzen. Die Reihen verweben sich endlich, wenn sie beim Zusammentreffen im Bewußtsein in den gleichartigen Gliedern, die sie enthalten, sich durchkreuzen. Die Reihen sind gleichsam die Fasern oder Fibern, aus denen alle höheren geistigen Organe, die Vorstellungsmassen sowohl als die größern oder kleinern Gewebe und die scheinbaren Vermögen, sich bilden. Sie sind die einfachsten Elemente aller Gestaltung, worauf das ganze Geschäft der

Digitized by Google

Erziehung hinausgeht. Sie tragen fest bestimmte Gesetze der Reizbarkeit in sich, wie die natürlichen Organismen,*) und entfalten ihre Glieder successive, wofern ihnen kein Hinderniß entgegenwirkt. Sie sind aber im höchsten Grade verschiedenartig. Wer die Reihenformen nicht kennt, der weiß bei der Erziehung niemals, was er thut, oder was er zu thun hat. Sein Handeln ist völlig blind; denn er unternimmt es, einen Stoff zu bearbeiten, dessen natürliche Beschaffenheit ihm unbekannt ist.

Die Verbindungen in den Complexionen, Verschmelzungen oder Reihen sind gradweise verschieden. Sie können überdieß zufällige Hemmungen erleiden, und dadurch werden sie schwächer, als sie an sich werden könnten. So ist es z. B. bei den Auffassungen der Kinder, die unter lautem Lärmen, bei verwirrtem Zusammensprechen, bei getheilten Gedanken statt finden. Vollkommene Complexionen, denen kein zufälliges Hinderniß entgegensteht, kommen und gehen im Bewußtsein, wie dasselbe Ganze, woraus z. B. das unwillkürliche Selbstgespräch der Kinder entspringt, die sich noch nicht zurückhalten und ihren Gedankenlauf nicht beherrschen können. Alles aber, was complicirt oder verschmolzen ist, macht eine Totalkraft in der Seele aus, und wirkt im Vergleich zu dem Vereinzelten mit erhöhter Energie. Je fester die Verbindungen unter den Vorstellungen sind, nach desto bestimmteren Gesetzen gehen die eigenthümlichen Bewegungen einer jeden einzelnen Vorstellungsmasse, die aus Reihen zusammengesetzt ist, von Statten, und desto kräftigeren Widerstand vermag sie allem dem entgegenzusetzen, was ihr im Bewußtsein zuwiderwirkt. Von der Art und Menge der Verbindungen hängt es auch ab, ob die eine Masse mit mehr oder weniger Schwierigkeit im Bewußtsein wieder auftaucht, nachdem sie daraus verdrängt worden ist, und ebenso, ob sie dauernder und beharrlicher darin stehen bleibt, oder ob sie rascher vorüberschwebt. Alles zusammen aber sind die allgemeinsten Bedingungen, nach denen die Wirksamkeit des Unterrichts und der Charakterbildung sich bestimmt.

---

*) Cf. Lotze's allgem. Pathologie und Therapie S. 132., und desselben Physiologie: die Wirkungsweise organischer Kräfte, 83 f.



Digitized by Google

## §. 18.

## Die Sprache.

Von den inneren Zuständen und den Bewegungen der Vorstellungsmassen erhält man bei den Kindern einige genauere Kenntniß, sobald sie ihre Gedanken durch die Sprache bezeichnen. Die Sprache vermag freilich selbst da, wo sie ihren größten Reichthum an Hülfsmitteln zur Verknüpfung und Gruppirung der Gedanken und ihren kunstvollsten Bau entfaltet, das innere Gefüge der Vorstellungsmassen und die ganze Mannigfaltigkeit ihrer Bewegungen nicht vollständig abzubilden. Es finden auch wesentliche Verschiedenheiten statt zwischen der Construction der Vorstellungsmassen und dem sprachlichen Bau. So muß z. B. die Sprache ihre Worte in der geraden Linie einer Zeitreihe fortlaufen lassen, und sie scheint kaum eine Ahnung davon zu haben, was für Unebenheiten, was für Erhöhungen und Vertiefungen in den Gedanken eines Menschen vorkommen. Aber zum Theil spiegeln sich doch die innere Configuration und die Bewegungen der Vorstellungsmassen in dem Bau und in den Wendungen der Sprache ab, und besonders die natürliche, kunstlose Sprache des Kindes, ebenso aber auch die Sprache eines Homer, eines Herodot, deren Schriften dem Kindesalter ihres Volkes angehören, gewährt, weil ihre Gedankenfolge den einfachsten Gesetzen des psychischen Mechanismus entspricht, ein anschauliches Bild von dem Innern und der Regsamkeit der Vorstellungsmassen, die in dem sprachlichen Ausdrucke sich äußerlich darlegen.

Wenn ein Kind einen zusammenhängenden Satz ausspricht, so ist das schon ein Zeichen, daß seine Vorstellungen nicht mehr vereinzelt in der Seele dastehen und nicht mehr vereinzelt darin wirken, wie zu der Zeit, wo es bloß unzusammenhängende Worte von sich giebt. Denn den Theilen, aus denen der Satz zusammengesetzt ist, entsprechen bestimmte Begriffe, und diese müssen jedenfalls zuvor in einer Vorstellungsmasse verknüpft sein, bevor sie in der Form einer Reihenfolge von Worten ihren Ausdruck erhalten können. Die Copula zeigt immer die werdende Verbindung zwischen den Begriffen an, die durch das Subject und Prädicat bezeichnet werden, während durch

Digitized by Google

ein Substantiv und sein Adjectiv ihre schon fertige Complexion oder Verschmelzung ausgedrückt wird. Die Kinder fragen und urtheilen aber zum großen Theil deshalb noch so häufig, weil sie neue Verbindungen unter ihren Vorstellungen versuchen und herbeiführen, während in denselben Fällen Erwachsene ihre schon zusammengefügten Begriffe nicht mehr trennen und sie nur zum Behufe der Mittheilung in die Urtheilsform und deren Abbild, den Satz, übergehen lassen. Die Begriffe, mit denen die Sprache die Worte verknüpft, sind indeß nichts ursprünglich Fertiges im Bewußtsein, sondern durch Abstraction entstanden, wie man es ausdrückt. Sie sollten also eigentlich aus allen zufälligen Verbindungen, in die sie durch ihre Entstehung verflochten sind, vollständig losgelöst sein. Diese Verbindungen sollten vollkommen verdunkelt sein, damit die Begriffe isolirt daständen. Aber wie weit auch der Prozeß fortgeschritten sein mag, der dieses Resultat annähernd herbeiführt, die Begriffe hängen immer noch in ihren Verbindungen. Es haftet ihnen ein Weiterstreben an, worin sich die Gedanken gegenseitig halten und tragen müssen. Daher flectirt die Sprache, um davon Zeugniß abzulegen, ihre Begriffsworte, und setzt sie, zugleich mit Hülfe aller übrigen Verknüpfungszeichen, der Präpositionen, der Pronomina, zu Sätzen und Perioden zusammen. Aber die Kinder lernen erst allmählig in Perioden reden, weil sich vorher die Vorstellungen bei ihnen noch nicht zahlreich genug angesammelt und noch nicht hinreichend vielfältig verknüpft haben. Die Periode, in der mehrere Sätze enthalten und verschränkt sind, und noch mehr eine Rede, in der mehrere Perioden verbunden sind, bildet gerade am deutlichsten eine sich entwickelnde Gedankenmasse und ihre Zusammensetzung aus verschiedenen Gedankenfäden, d. i. continuirlich fortlaufenden Reihen ab, die sich darin mannigfach verbreiten, verflechten, verwickeln, in sich zurücklaufen oder auf gewisse Punkte der Reihen zurückführen.

In dem Satzgefüge spiegelt sich die Gedankenbewegung ab, wie sie die größeren und kleineren Verknüpfungen der Gedankenmasse durchläuft, aus der die Rede hervorgeht. Es wird aber zugleich auch in der Sprache angedeutet, ob der Gedankenlauf von mehr oder weniger festen Punkten ausgeht, ferner wie die in der Vorstellungsmasse



Digitized by Google

eingeschlossenen Reihen und ihre Glieder, die er durchläuft, zusammenhängen, und insbesondere,, ob er geradeaus fortschreitet, oder ob er in verschiedenerlei Richtungen sich verzweigt, endlich ob er sich in entgegengesetzten Richtungen bewegt, die gegen einander stoßen und sich hemmen. Dieß geschieht theils durch die Conjunctionen, die nicht selbst etwas Vorgestelltes ausdrücken, sondern bloße Formwörter sind, theils durch die Form der Sätze, insofern sie der Verknüpfung der Gedanken zu Urtheilen entspricht. Denn auf Gewißheit und Ungewißheit, auf eine Reihenform, auf eine Negation lassen sich sowohl alle Klassen von Conjunctionen, als auch die Urtheilsformen zurückführen, und durch diese Begriffe werden die Andeutungen über die Art der Gedankenbewegung gegeben, von der wir sprechen.

Die causalen Conjunctionen, wie Weil und Denn, drücken die Entschiedenheit und Gewißheit des Redenden aus. Ebenso auch das bejahende, das kategorische und assertorische Urtheil, A ist B. In dem apodiktischen Urtheil, A muß B sein, spricht sich sogar eine solche Gewißheit aus, die sich zur Behauptung der Nothwendigkeit steigert. In allen diesen Fällen, wo Gewißheit und Zuversicht in den Aeußerungen des Redenden liegt, deutet die Sprache an, daß die Gedankenbewegung von festen Punkten der Gedankenmasse herkomme. Dagegen drücken die conditionalen Conjunctionen, wie Wenn, das Schwanken und die Ungewißheit des Redenden aus. Wer einen Conditionalsatz ausspricht, befindet sich gleichsam in der Schwebe zwischen einer positiven und einer negativen Behauptung. Z. B. wenn das Regenwetter fortdauert, so ist die Aernte gefährdet. Hier weiß man nicht, ob man die Fortdauer des Regenwetters annehmen oder nicht annehmen dürfe. Ebenso liegt Ungewißheit in dem hypothetischen Urtheile, dessen erstes Glied auch durch eine conditionale Conjunction eingeleitet wird, z. B. wenn A B ist, so ist C D. Nicht weniger ist in dem disjunctiven und problematischen Urtheil Ungewißheit enthalten; denn bei diesem, z. B. A kann B sein, bildet die Möglichkeit gerade einen Gegensatz zur Gewißheit des Wirklichen und Nothwendigen, und bei jenem, z. B. A ist entweder B oder C, schwankt man zwischen den beiden entgegengesetzten Annahmen, daß A B oder daß A C sei. Alle Redeformen aber,

Digitized by Google

welche Schwanken und Ungewißheit ausdrücken, drücken damit zugleich aus, daß die Gedankenbewegung von weniger festen Punkten der Gedankenmasse herkommt. Die Conjunctionen und Satzformen, in welchen sich Ungewißheit oder Gewißheit ausspricht, geben auch noch einige nähere Auskunft über die Bewegungen, die in der Gedankenmasse stattfinden, woraus die Rede hervorgeht. Denn der Unterschied zwischen Gewißheit und Ungewißheit hat größten Theils seinen Ursprung in dem Gegensatz, worin die zugleich sinkenden zu den frei steigenden Vorstellungen*) stehen. Aus den ersteren bildet sich unsere Erfahrungswelt, aus diesen die Gedankenwelt aller derer hervor, welche in irgend einer Sphäre Phantasiegebilde entwerfen, seien es Kunstgebilde oder Speculationen und Systeme, oder Mythen und Glaubenslehren, oder Pläne u. s. w. Jede Gedankenwelt ist aber weit schwankender als die Erfahrungswelt, und bietet folglich auch dem Redenden nicht so feste und sichere Punkte dar wie diese. Wir dürfen sonach schließen, daß die Gedankenbewegung, welche die conditionalen Conjunctionen, die hypothetischen, problematischen und disjunctiven Urtheile abbilden, meistens von frei steigenden, dagegen die Gedankenbewegung, welche die causalen Conjunctionen, die bejahenden, kategorischen, assertorischen und apodiktischen Urtheile abbilden, von zugleich sinkenden Vorstellungen ausgehe.

Der Reihenform gehören theils die copulativen, cumulativen, conclusiven und ordinativen Conjunctionen, theils die allgemeinen, besonderen und einzelnen Urtheile an. Was zunächst diese Urtheile anlangt, so zeigen sie offenbar an, daß der Gedankenlauf bald durch mehr, bald durch weniger Vorstellungsreihen hindurchschreitet, die unter einander zusammenhängen. Noch deutlicher sprechen sich die Conjunctionen über den Zusammenhang der Reihen und ihrer Glieder und über die Art, wie ihn der Redende durchläuft, aus. Die copulativen Conjunctionen, wie Und, zeigen an, daß das frühere Glied einer Reihe im Sinken begriffen ist, während das folgende hinzukömmt. Die cumulativen dagegen, z. B. Sowohl

*) Die letzteren werden öfters innerhalb der Herbartischen Schule selbst mit den unmittelbar reproducirten vermischt.

Digitized by Google

— Als auch, Nicht nur — Sondern auch, weisen darauf hin, daß mehrere Vorstellungen zusammen im Steigen begriffen sind. Die conclusiven Conjunctionen, wie Folglich, Daher, Also, lassen auf eine Reihe schließen, die sich geradeaus fortsetzt. Die ordinativen dagegen, wie Theils — Theils, Einer Seits — Anderer Seits, deuten mehrere verwebte Reihen an, die in verschiedenen Richtungen aus einander gehen.

Eine Negation enthält ganz offenbar das verneinende Urtheil. Das unendliche Urtheil, A ist ein Non-B, ist zwar seiner Form nach ein bejahendes Urtheil, aber nur durch diese Form ist es von dem verneinenden, A ist nicht B, verschieden. Es ist also gleichfalls auf eine Negation zurückzuführen. Dasselbe muß bei den adversativen Conjunctionen Zwar, Aber, Sondern, Doch geschehen. Denn sie bezeichnen sämmtlich einen Gegensatz, der ohne eine Negation nicht vollständig ausgesprochen werden kann. Z. B. zwar die Blüthe stand gut, aber die Frucht ist abgefallen, oder der Mann ist zwar kräftig, aber rauh, oder sein Charakter ist zwar stolz, aber ehrlich. Hier hätte man das Abfallen der Frucht nicht erwartet, weil die Blüthe gut stand, an dem Kräftigen ist seine Rauhheit nicht zu loben, des Stolzes wegen will man den ehrlichen Charakter nicht verwerfen. Jede Negation weist aber darauf hin, daß in einer Vorstellungsmasse mehrere Reihen enthalten sind, die sich in entgegengesetzter Richtung bewegen, so daß sie wider einander stoßen und sich hemmen. Durch die Negation wird gerade das Anstoßen ausgedrückt.

In manchen Conjunctionen sind mehrere von den Begriffen zugleich eingeschlossen, die allen Conjunctionen zu Grunde liegen. So ist in der disjunctiven Conjunction Weder — Noch die Cumulation des Sowohl — Als auch mit der Verneinung verbunden. Sie zeigt also an, daß mehrere Vorstellungen zusammen im Steigen begriffen sind, die aber an Entgegengesetztes anstoßen. Auch Weil und Wenn gehören theils in die Klasse, welche auf Gewißheit und Ungewißheit, theils in die, welche auf die Reihenform zurückzuführen ist. Sie weisen also nicht bloß auf eine Vorstellungsreihe hin, die dort mehr, hier weniger fest ist, sondern sie zeigen zugleich an, daß darin der Anfangspunkt einer andern damit zusam-

Digitized by Google

menhängenden Reihe liegt. Weil und die verwandten Conjunctionen unterscheiden sich ferner bekanntlich dadurch von Denn, daß bei jenen das, worauf die Entschiedenheit des Sprechenden gegründet ist, dem als gewiß Geltenden vorangehen kann, bei dieser aber darauf folgt. Das zeigt offenbar an, daß dort der Gedankenlauf von dem begründenden Gedanken aus vorwärts zum begründeten, hier dagegen umgekehrt vom begründeten Gedanken aus rückwärts zu dem begründenden geht, während er in beiden Fällen zugleich von festen Punkten ausgeht. Ebenso enthalten die concessiven Conjunctionen Wenn gleich, Obgleich, Wenn auch, Wenn schon ꝛc. die Begriffe der Ungewißheit und der Negation zugleich in sich, auf welche letztere schon das damit sich oft verbindende Doch hinweist, z. B. wenn gleich der Krieg ein Uebel ist, so ist er doch oft unvermeidlich. Hier steht also einer wenig festen Reihe eine andere gegenüber, die eine ihr geradezu entgegengesetzte Bewegung hat, so daß ein Zusammenstoßen erfolgen muß.

Die Conjunctionen lassen überdieß zugleich vermuthen, daß die Vorstellungsmassen nicht bloß Vorgestelltes, sondern auch Gemüthszustände, Gefühle, Affecte, Bestrebungen in sich tragen. Man muß das deshalb vermuthen, weil die Psychologie nachweist, daß in der unmittelbaren Nähe von solchem Vorgestellten, wie es die Conjunctionen anzeigen, sich mancherlei Gemüthszustände befinden. So stehen der Ungewißheit, welche einem Theile der Conjunctionen zu Grunde liegt, Zweifel und Erwartung, Hoffnung und Furcht sehr nahe. Dem Verneinen, welches einem andern Theile zu Grunde liegt, ist das Vermissen und Verweigern eng verwandt. Mit dem Verneinten ruht ferner das Begehren auf demselben Grund und Boden, wie man schon daraus sieht, daß das Vermißte, das Versagte, das Verweigerte, welches eine Verneinung in sich schließt, sehr oft schon als solches begehrt wird. Wir begehren ja häufig etwas, ohne alle Rücksicht auf seinen Werth, bloß darum, weil wir es nicht haben, oder weil es uns versagt ist (nitimur in vetitum). Die Psychologie weist auch nicht bloß nach, daß aller Verneinung ein Anstoß an eine Hemmung zu Grunde liegt, sondern zugleich, daß das Begehren im Aufstreben wider eine Hemmung seinen Sitz hat.

Die Kinder können aber die Gemüthszustände schon lange in sich

Digitized by Google

tragen, bevor sie im Stande sind, denselben einen Ausdruck durch die Sprache zu verleihen, ebenso wie das Gefüge der Vorstellungsmassen sich bei ihnen schon längst aus Complexionen und Verschmelzungen von Vorstellungen, aus Reihen und ihren Verwebungen gebildet haben kann, bevor sie es durch das Satzgefüge abzubilden vermögen. Manche Conjunctionen kommen aber überhaupt bei ihnen entweder nicht häufig oder erst im späteren Kindesalter vor. Dahin gehört das Zwar, das eine drohende Hemmung im Voraus ankündigt. Es fällt deshalb den Kindern schwer, weil hier eine Vorstellungsreihe sich wider eine andere ihr entgegengesetzte im Bewußtsein aufarbeiten muß, bevor es ausgesprochen werden kann, und dazu gehört immer eine gewisse geistige Anstrengung, damit die aufstrebende Reihe durch das ihr Entgegengesetzte nicht zurückgehalten und gehemmt werde. Darauf deutet schon die bekannte Aeußerung von Jean Paul*) hin: im einzigen Zwar steckt ein kleiner Philosoph. Ein solcher steckt aber auch, könnte man hinzufügen, im Sondern, wodurch, umgekehrt als beim Zwar, die schon erfolgte Hemmung in der Erinnerung festgehalten werden soll, was gleichfalls ohne einen gewissen Grad von geistiger Kraft nicht geschehen kann. Nicht minder setzen die concessiven Conjunctionen, ferner Sowohl — Als auch, Entweder — Oder, Weder — Noch und alle ähnlichen, wie schon aus dem Obigen sich ergiebt, viel zu verwickelte und schwierige Processe voraus, als daß nicht ihr häufiger oder frühzeitiger Gebrauch den Kindern versagt sein sollte. Bei den genannten Conjunctionen müssen theils mehrere Reihen zugleich steigend sich entwickeln, theils kommen dabei mehrere von den Grundbegriffen, auf welche alle Conjunctionen zurückzuführen sind, vor, und darauf beruht die Schwierigkeit, die sich den Kindern beim Aussprechen entgegenstellt. Auf der andern Seite ist es leicht begreiflich, daß ihnen das Aber, wodurch bloß das im Augenblicke erfolgende Anstoßen wider das Entgegengesetzte, und das Doch, wodurch bloß die Zurückweisung des Entgegengesetzten und das Beharren der zurückweisenden Vorstellungsreihe im Bewußtsein trotz des erfolg-

*) Levana S. 697 (2. Ausg.).

Digitized by Google

ten Anstoßes bezeichnet wird, viel geläufiger ist, des Und gar nicht zu gedenken, wodurch man am allereinfachsten von einem Gliede der Reihe zum nächstfolgenden fortschreitet.

Sehr interessant würde es auch sein, in der Sprache der Kinder die bei ihnen allmählig wachsende Verwebung unter den Vorstellungsreihen insoweit zu verfolgen, als dadurch räumliche Gebilde entstehen. Auf den Raum weisen die Präpositionen und die Casus zurück, und es ist bekannt, daß bei Kindern der Gebrauch des Genitivs, dem*) die aus der Verflechtung vieler Reihen entspringende Flächenform zu Grunde liegt, anfangs sehr zurücktritt, weshalb sie lange Zeit viel lieber sagen: das ist der Mutter ihr Kleid, als: das ist das Kleid der Mutter. Daran würde sich die Betrachtung der vom Raum entlehnten Metaphern anschließen lassen, die deshalb so häufig sind, weil der Raum die Reihenform ist, die am vollkommensten im Geiste sich ausbildet. Wir werden leider bei solchen Untersuchungen nicht durch eine allgemeine, auf die Gesetze des psychologischen Mechanismus gebaute Grammatik unterstützt.

## §. 19.

### Grund der Bildsamkeit und ihre Abnahme.

Der psychologische Grund der Bildsamkeit ist die Beweglichkeit und Veränderlichkeit der Vorstellungsmassen. Die Bildung beruht überhaupt auf einem Verhältniß unter den Vorstellungsmassen und ihren Theilen, und sie kann ihnen deshalb mitgetheilt werden, weil die Zusammensetzung und Form, die ihnen eigen ist, sich mannigfach abändern läßt. Die Vorstellungsmassen können durch neu hinzukommende Vorstellungen Zusätze erhalten. Sie können unter einander in neue Verbindungen treten, die sich weiter erstrecken und mannigfaltigere Verwebungen herbeiführen als die bisherigen Verknüpfungen. Die unter ihnen bereits hergestellten Verknüpfungen können enger werden. Aehnliche Veränderungen können auch in ihrem Innern eintreten. Die einzelnen Theile, aus denen sie zu-

*) Herbart's Psychologie II, §. 124.

Digitized by Google

sammengesetzt sind, können sich vermehren, sie können sich vielfältiger verknüpfen und verweben, sie können einen engeren Zusammenhang annehmen, als bisher der Fall war. Ueberdieß kann manches Ungehörige, manches, was in abnormer und unzweckmäßiger Weise hervortritt, gehemmt und beschränkt werden. Je mehr aber eine Vorstellungsmasse sich ausbreitet, je vielfacher und enger sie sich mit andern verknüpft, je reicher und zweckmäßiger sie sich in ihrem Inneren gliedert, desto mehr Stärke und Wirksamkeit erlangt sie. So wird der ganze Seelenzustand des Zöglings aus Vorstellungen und durch Vorstellungen construirt, wovon zugleich die mannigfaltigsten Gemüthszustände abhängen, und so kann er anders construirt werden, als er bisher war. Die einzelne Vorstellungsmasse erhält eine größere Ausbildung und Durchbildung; die festen Producte in ihrem Innern mehren, kräftigen und veredeln sich. Manche Vorstellungsmasse wird befähigt, auf gegebene Veranlassung rascher ins Bewußtsein hervorzutreten, als es ihr vorher möglich war, oder als es einer andern möglich ist. Manche Massen erlangen so viel Kraft, daß sie stetig im Bewußtsein verharren können. Sie können durch andere Massen ganz und gar nicht mehr oder wenigstens nur vorübergehend daraus verdrängt werden. Sie gewinnen ein solches Uebergewicht über schwächere Massen, daß sie diese entweder durch Hemmung völlig zurückhalten, oder durch Verbindung an gleichartigen Gliedern gleichsam festhalten und in eine Abhängigkeit von sich versetzen, der zufolge die Bewegungen derselben nicht anders als in Angemessenheit zu ihren eigenen und in Unterordnung darunter geschehen können. Auf solche Weise erheben sie sich zu dauernder Herrschaft im Innern. Endlich setzt sich durch jede schon gewonnene Bildung eine bestimmte Assimilationsweise fest, nach welcher sich entscheidet, was von dem neu Hinzukommenden theils zurückgestoßen, theils aufgenommen wird, je nachdem es dem Vorhandenen entweder entgegen oder angemessen ist. Von dieser Fähigkeit des Innern, gewisse Vorstellungen auf eine gesetzmäßige Weise sich anzueignen und andere auszuschließen, hängen dann auch bestimmte Gefühle und Begierden ab. So nimmt die Seele eine organische Beschaffenheit an, wiewohl diese wiederum nicht so starr sich erweist, als die Natur der wirklichen Organismen;

Digitized by Google

denn durch alles, was assimilirt wird, erleidet das Assimilirende selbst Veränderungen und eine neue Richtung in Bezug auf das, was von ihm künftig aufgenommen oder zurückgestoßen wird.

Man begreift jetzt die psychologische Möglichkeit der Bildung des Kindes. Seine innere Beweglichkeit gestattet dem Erzieher, sich seines Gedankenkreises zu bemächtigen und seinen Bildungsgang absichtlich und planmäßig zu lenken. Ja sie ladet den Erzieher, der sich ihrem Anblick hingiebt, gleichsam ein, aus seinem Inneren etwas zu machen und ihm eine bestimmte Form zu geben. Man begreift aber auch jetzt die Nothwendigkeit, daß sich das Innere allmählig zur Festigkeit neigt. Je mehr sich die Vorstellungsmassen ausbilden, um so kräftiger widersetzen sie sich allem, was ihren Bewegungen entgegenwirkt, um so mehr zögern sie, aus dem Bewußtsein zu weichen, um so leichter kehren sie dahin zurück, um so mehr wollen sie nach Maßgabe ihrer organischen Constitution immer nur auf eine bestimmte Weise in Thätigkeit gesetzt sein. Daher wird es auch dem Erzieher schwerer, in ihre Construction einzugreifen. Zu keiner Zeit sind allerdings die Massen absolut compact und völlig fest bestimmt. Eine solche Festigkeit fanden wir auch bei der Individualität nicht. Die Massen sind fortwährend bis auf einen gewissen Grad mancherlei Veränderungen und neuen Bestimmungen zugänglich, auch wenn sie schon einen hohen Grad von Festigkeit erlangt haben, sie können sich fortwährend um etwas erweitern und anders zusammensetzen, und dadurch modificirt sich zugleich einiger Maßen ihr Streben und ihre Wirksamkeit. Aber sie geben allmählig schwerer und langsamer nach, sie verlieren nicht mehr die einmal angenommenen Grundzüge, und je älter und durchgebildeter sie werden, um so gleichförmiger werden ihre Bewegungen. Aehnlich dürfen wir es bei dem Menschengeiste im Großen erwarten. Auch Völker und Staaten schwanken zwischen verschiedenen, ja zwischen entgegengesetzen Zuständen hin und her. Sie steigen sogar zu gewissen Höhepunkten der Bildung empor und sinken wieder davon herab. Aber je weiter die Geschichte fortschreitet, um so mehr Festigkeit werden Völker und Staaten annehmen, um so weniger auffallenden Schwankungen und Wechselfällen werden sie ausgesetzt sein, um so gleichförmiger werden ihre Bewegungen

Digitized by Google

ausfallen. So bringt es die Natur des pſychologiſchen Mechanismus mit ſich.

Das bewegliche Weſen des kindlichen Geiſtes, das der Erzieher in ſeine Gewalt bekommen kann, iſt offenbar weit entfernt von fataliſtiſcher Beſtimmtheit. Es iſt allerdings mit Hülfe der Vorſtellungen determinirbar, ja in jedem Augenblick iſt das Innere des Kindes ein durchaus, wenn auch nicht gerade durch den Erzieher, determinirtes Naturproduct. Allein das bedeutet nicht mehr als ſo viel: auch bei dem Seelenzuſtande des Kindes gehen aus beſtimmten Urſachen, ſo lange ſie dieſelben bleiben, mit Nothwendigkeit beſtimmte Wirkungen hervor. Nachdem es alſo einmal von irgend einer Seite her gewiſſe Einwirkungen erfahren hat, nachdem ſeine Seele zu irgend welchen äußeren Mächten in Cauſalität getreten iſt, kann es gar nicht anders geſinnt ſein und handeln, als es wirklich geſchieht. Denn die äußeren Einflüſſe, von welcher Beſchaffenheit ſie auch ſein mögen, wirken innerlich nach Geſetzen fort, die zwar von rein geiſtiger Art, aber ebenſo regelmäßig und feſt beſtimmt ſind, wie die Geſetze, denen die äußere Natur unterworfen iſt. Was demnach in der Seele des Kindes geſchieht, iſt niemals ein geſetz- und regelloſes Ereigniß, wie es die an kein Geſetz gebundene tranſcendentale Freiheit ſein würde. Es iſt unter allen Umſtänden ein nothwendiges Reſultat beſtimmter Urſachen, und zwar ein ebenſo nothwendiges, wie alles, was in der Körperwelt geſchieht. Aber die Nothwendigkeit, unter welcher der Zögling ſteht, geht nicht aus einer einzigen Kette hervor, die aus aller Ewigkeit auf ihn herabreichte, wie es nach fataliſtiſcher Anſicht ſein müßte, und die Nothwendigkeit iſt auch nicht für alle Zukunft ſchlechthin unabwendbar. Der Zögling muß nicht gerade beſtimmten Urſachen unterworfen ſein. Die Erfolge ſind bloß determinirt, nachdem gewiſſe Urſachen gewirkt haben. Aber die Urſachen ſelbſt, von denen auf dem Gebiete des Geiſtigen die Erfolge abhängen, ſind nicht ebenſo feſt determinirt, wie vielfach auf dem Gebiete des Phyſiſchen, z. B. bei der Vertheilung der materiellen Maſſen unter die Himmelskörper, wovon die völlig gleichförmigen Bewegungen derſelben abhängen. Die geiſtigen Urſachen ſind äußerſt beweglich und veränderlich, und nachdem ſie ſich verändert haben,

Digitized by Google

fallen auch die geistigen Erfolge anders aus*). Dem Zöglinge gegenüber ist es gerade der Erzieher, der nach Absicht und Plan gar vielem im Geiste des Zöglings eine andere Anordnung giebt, gar vielem eine andere Wirksamkeit verschafft, und eine andere Richtung ertheilt, als ohne ihn eingetreten wäre. Er entscheidet erst darüber, ob es so werden soll, und vorher war es noch nicht bestimmt. Man könnte nun sagen, der Erzieher sei selbst ein Glied in der fatalistischen Kette, die den Zögling beherrsche. Die Vorbestimmung habe aus der unendlichen Fülle möglicher Combinationen gerade den Erziehungsplan hervorgehoben, den der Erzieher als ein blindes, dienstbares Werkzeug ausführe. Sein eigenes Ueberlegen führe immer zu dem bereits gezogenen, vorausbestimmten Resultate. Aber die Vorbestimmung müßte alsdann die unendliche Fülle selbst zuvor durchlaufen haben, ehe sie den bestimmten Plan feststellte, und das ist nicht möglich, weil sich das Unendliche nicht vollenden läßt. Man könnte alsdann zwar die Vorbestimmung fallen lassen, aber dennoch behaupten, was der Erzieher beschließe, sei nicht sein Werk, sondern wegen seiner thatsächlichen Abhängigkeit von äußeren Verhältnissen doch nur ein Effect von außen. Indeß auch das ist unrichtig. Wir werden bald nachweisen, daß alles, was in der Seele geschieht, immer völlig ihr eigenes Product ist, obgleich es ganz und gar von außen determinirt wird. Wie beweglich indeß auch das Innere des Zöglings sein mag, so wissen wir doch schon, daß es nicht fortwährend so wandelbar bleibt, wie ein Theil von den Anhängern der transcendentalen Freiheit annimmt. Der Zögling erreicht allmählig gewisse feste, wenn auch nicht absolut feste Punkte. Sein Inneres wird zuletzt immer, sei es durch oder ohne die Mitwirkung des Erziehers, wenn auch nicht auf eine völlig unwandelbare Weise, aber doch der Hauptsache nach fest bestimmt.

---

*) Auch der Begriff eines göttlichen Wunders setzt eine solche Veränderung der gewöhnlichen Ursachen für Naturerscheinungen voraus, daß daraus mit Nothwendigkeit abgeänderte Erfolge hervorgehen. Darüber s. Taute's „Philosophie des Christenthums" passim.

Digitized by Google

## §. 20.

### Nothwendigkeit der Erziehung.

Die Vorstellungsmassen haben von Anfang an eine gewisse Form. Ihre Form verändert sich auch bis zu einem gewissen Grade nothwendig von selbst. Denn die Außenwelt führt immer eine Summe von Vorstellungen herbei, wodurch die Construction des Innern in einer den äußern Vorstellungen entsprechenden Weise bald mehr, bald weniger umgebildet wird, ohne daß eine absichtliche und planmäßige Leitung hinzuzukommen braucht. Aber alle Bildung beruht darauf, daß die Vorstellungsmassen und ihre Theile die rechte Form erhalten. Die Vorstellungsmassen können, sich selbst überlassen, bloße Massen, d. i. bloße Anhäufungen von Vorstellungen bleiben, wie sie es von Anfang sind. Ihre Form kann im höchsten Grade mißgestaltet ausfallen. Sie kann sich so bilden, daß sie zuletzt sehr abweicht von dem Ziele der Erziehung, ja in geradem Gegensatze dazu steht, und so ist es in der That bei rohen, ungebildeten, schlechten Menschen, die keine Erziehung genossen haben. Denn der psychische Mechanismus wirkt nicht nothwendig zweckmäßig, sondern oft äußerst zweckwidrig, am allerwenigsten in Angemessenheit zu einem Ideale. Er kann ohne künstliche Unterstützung, ohne abwehrende oder positiv fördernde Hülfe von außen statt Bildung auch Verbildung und Mißbildung, statt Veredelung auch Verunstaltung und Verzerrung erzeugen, ebenso wie in der Körperwelt durch dieselben Naturgesetze nicht bloß die edelsten Formen, sondern auch die Mißgestalten hervorgebracht werden. Der Mensch muß also nicht gerade zur Moralität gelangen. Das Sittliche ist in psychologischer Hinsicht bloß ein Mögliches unter vielem andern Möglichen, und erlangt erst unter vielfachen Bedingungen Wirklichkeit. Die Erziehung sucht aber der fehlerhaften und zweckwidrigen Bildung im Geiste des Kindes vorzubeugen, sie sucht die Vorstellungsmassen so zu bearbeiten und ihnen eine solche Einrichtung und Verfassung zu geben, daß sich wahre Veredelung daraus ergiebt und der Zweck erreicht wird. Darum bietet sie dem Zögling Vorstellungen von bestimmter Beschaffenheit und in bestimmter Anordnung dar. Sie gewährt ihm die

Digitized by Google

Vorstellungen, deren er bedarf, und so, wie er sie bedarf, damit das rechte Verhältniß seiner Vorstellungsmassen zu Stande komme. Allerdings kann dieses Resultat auch ohne Erziehung erreicht werden, ja ungeachtet des verkehrtesten und widersinnigsten Verfahrens von der Welt. Aber es soll nicht dem Zufall überlassen bleiben, ob es erreicht werde. Der Zufall bietet einem Menschen bald Förderliches, bald aber auch Hemmendes und Verderbliches dar, bald das eine mit dem andern vermengt. Seine Gaben und Einflüsse leiden bald an einem Mangel, bald an einem Uebermaße und an schädlichen Auswüchsen; sie stehen niemals unter einander in einem so genau abgemessenen Verhältnisse, wie die Maßregeln eines Erziehungsplans. Der Zufall läßt es daher fortwährend ungewiß, was aus einem Menschen werden möge. Darum ist einem Zögling, bei dem das nicht völlig ungewiß bleiben soll, die Erziehung ein natürliches Bedürfniß und sogar nothwendig. Darum determinirt sie ihn frühzeitig und in hinreichender Stärke ihrem Zwecke gemäß. Nur wenn das geschieht, läßt sich mit einiger Sicherheit darauf rechnen, daß die Vorstellungsmassen die rechte Form annehmen. Diese Form kann dann durch das spätere Leben des Zöglings ihre Vollendung erhalten. Sie kann dadurch freilich auch wieder verdorben und zerstört werden, wenn nicht zugleich dafür gesorgt ist, daß sie eine genügende Widerstandskraft besitzt. Ja sogar, wenn man dafür Sorge getragen hat, so weit es eben möglich ist, darf man doch, da so vieles sich störend einmischen kann, ohne daß es sich im Voraus berechnen ließe, auf keinen unfehlbar gesicherten Bestand und Fortgang rechnen. Die Erziehung mißlingt nicht bloß da, wo sie ohne Sorgfalt oder ohne alle Kunst betrieben worden ist. Zu ihrem Gelingen bedarf sie immer eines besondern göttlichen Segens. Ganz von selbst aber und ohne alle Unterstützung von außen erhebt sich niemand zum Ideal der Persönlichkeit, d. i., wie wir bald sehen werden, zum Guten, weil es der Seele nicht wie ein Keim eingepflanzt ist, der sich bloß zu entwickeln brauchte. Wer der rechten Erziehung entbehrt hat, der muß wenigstens in seinem Umgang und in den Erfahrungen, die ihm durch seine individuelle Lage und seine Lebensschicksale bereitet werden, die nöthige Anregung finden, um die Erhebung zum Guten zu vollziehen.

Digitized by Google

Oft genügt dazu ſchon, daß ihm ein hartes und widriges Loos zu Theil wird. Es geht einmal nicht anders, ein jeder muß erſt von außen empfangen, um innerlich wachſen zu können. Die Vorſtellungen, die er bedarf, damit ein Bildungsprozeß eingeleitet werde, kann er nicht aus ſich ſelbſt ſchöpfen oder in ſich allein hervorbringen. Er kann ſich nicht ſelbſt überſteigen und nicht durch eigene Kraft höher emporheben, um einen Anfangspunkt für ſeine Entwickelung zu gewinnen. Die Anfänge der Humanität können nicht nach rein inneren Bedingungen, die für die Seele gegeben ſind, entſtehen. Die Selbſtbildung iſt erſt dann möglich, wenn man ſchon einen gewiſſen Standpunkt der Bildung erreicht hat. Dieſe wirkt dann vermöge ihrer organiſchen Conſtitution innerlich fort, indem man den einmal geſammelten Stoff bearbeitet und, nachdem man ſich in die zur Fortbildung geeigneten Lagen verſetzt hat, neuen Stoff herbeizieht, alles Fremdartige aber abſtößt. Das Gute muß jedoch ſchon eine ſorgfältige Pflege erhalten und feſte Wurzeln geſchlagen haben, ehe ſich ſeine Entwickelung organiſch fortſetzt. Darum muß man auch annehmen, daß Gott ſelbſt für die Bildung der erſten Menſchen Sorge getragen habe. Darum bedurfte es für das ganze Menſchengeſchlecht einer göttlichen Heilsveranſtaltung, deren Wohlthaten alle ſelbſt unwillkürlich genießen.

## §. 21.

## Selbſtändigkeit des Zöglings.

Wir erkennen jetzt, daß der Zögling der Erziehung bedarf. Wir wiſſen auch, die Erziehung wird theils dadurch möglich, daß ſein Inneres ſich bearbeiten und zweckmäßig determiniren läßt, wobei beſtimmten Einwirkungen beſtimmte Erfolge entſprechen müſſen, theils dadurch, daß es eines Uebergangs zur Feſtigkeit fähig iſt, den es allmählig mit Nothwendigkeit vollzieht. Wir könnten deshalb nunmehr den Verſuch machen, einen gedachten Zögling einer ſolchen Einwirkung zu unterwerfen, wie er ſie bedarf, und ihm dadurch einen abſoluten Werth zu geben. Aber hier ſtoßen wir noch auf ein Bedenken. Denn geſetzt, die Erziehung habe ihr Ziel erreicht, ſo fragt es ſich,

Digitized by Google

ob das den eigenen Werth des Zöglings ausmachen, ob ihm das zum Lobe oder Verdienste angerechnet werden kann, was in ihm durch die Thätigkeit des Erziehers hervorgebracht oder veranlaßt worden ist. Man ist leicht geneigt, die Frage zu verneinen, und gerade darum löst die Lehre von der transcendentalen Freiheit den Willen des Menschen von aller Causalität los, um einen von außen weder determinirten, noch determinirbaren Träger für die Zurechnung zu haben. Die Frage muß aber bejaht werden. Es verhält sich hiermit ebenso wie mit der Erlösung des Menschen durch Jesus Christus. Sie hat stattgefunden, und dadurch wird dennoch nicht verhindert, daß der Mensch selbst gerechtfertigt vor Gott erscheine. Denn der Werth des Menschen beruht ausschließlich auf dem, was er will, und durchaus nicht darauf, wie das Wollen bei ihm zu Stande gekommen und herbeigeführt worden ist. Daher ist auch bei demselben Wollen und Handeln eine doppelte Zurechnung möglich, und unser eigener Werth kann zugleich das Verdienst eines anderen sein, dessen Thätigkeit wir ihn zu verdanken haben. Was wir wollen oder absichtlich thun, wird zunächst uns zugerechnet, aus was für veranlassenden oder bewirkenden Ursachen es auch hervorgegangen sein mag. Ebendasselbe wird aber von neuem zugerechnet, wenn sich zeigt, daß unser Wollen und Handeln einen früheren Willen zum Begründer oder Urheber hat, und zwar wird es alsdann zugleich diesem früheren Willen zugerechnet, auf den es zurückgeführt werden muß. Beide Zurechnungen gehen neben einander her, und bestehen völlig unabhängig von einander. Sonach kann in der That das Wollen und Handeln des Zöglings, wovon sein absoluter Werth abhängt, zugleich das Werk und das Verdienst des Erziehers sein. Dem Zögling wird dadurch nichts entzogen, daß man die Thätigkeit des Erziehers in gebührender Weise anerkennt.

Die Antwort, die wir hier gegeben haben, ist jedoch erst dann zutreffend, wofern das Wollen und Handeln, das als eine Aeußerung des Zöglings erscheint, wirklich als sein Wollen und Handeln angesehen werden kann, obgleich es durch den Erzieher hervorgebracht und begründet worden ist. Aber das ist in der That der Fall, und daran läßt sich auch nicht zweifeln, wenn man nur das Causalver-



Digitized by Google

hältniß, worin der Zögling zum Erzieher steht, und den Zustand des Leidens, worin sich jener den Einwirkungen des letzteren gegenüber befindet, richtig auffaßt.*) Welche Causalität nämlich auch auf den Zögling einwirken, von welcher Seite er immerhin bestimmt werden mag, dadurch dringt niemals etwas von außen in seine Seele hinein, dadurch geht niemals etwas Fremdes in sie über. Der Zögling verhält sich auch den äußeren Einflüssen gegenüber nicht bloß passiv. Insbesondere dem Erzieher gegenüber, wie vollständig er auch durch dessen Thun determinirt werden mag, ist seine Seele allemal vollkommen selbständig und selbstthätig. Denn in eine rein mechanische Abhängigkeit oder in eine bloß leidende Stellung tritt gar kein reales Wesen, und die Vorstellung, die der Erzieher dem Zögling darbietet, ist wie jede andere Vorstellung eine Selbsterhaltung seiner Seele. Seine Seele muß sie in sich selbst und aus sich selbst produciren, wiewohl die Seele selbst sich dessen nicht im mindesten bewußt ist. Die Vorstellung ist immer eine von den unzählig vielen Darstellungen, die sich von dem eigenen Wesen seiner Seele geben lassen, und die bloß deshalb so verschieden sind, weil sie zugleich dem mannigfaltigen Aeußern, womit die Seele bei ihrer Erzeugung in Wechselwirkung tritt und wogegen diese sich dabei selbst erhält, genau entsprechen müssen. In den Vorstellungen des Zöglings wohnt also stets sein eigenes geistiges Wesen, indem sie das Werk seiner Seele sind. Es wohnt aber eben darum auch in seinem Wollen und dem davon abhängigen Handeln, weil das Wollen unter gewissen Bedingungen erst aus seinen Vorstellungen entspringt und folglich auch nicht von außen in ihn hineinkommt. Entsteht also überhaupt ein Wollen oder Handeln bei dem Zögling, so ist es immer zugleich sein Wollen und Handeln, und es muß ihm zugerechnet werden, wenn auch die näheren oder entfernteren Veranlassungen dazu in einem andern liegen sollten, und obgleich es unter allen Umständen völlig von außen determinirt ist. Man darf darum auch das Verhältniß des Einzelnen zu dem Ganzen, worin er wirkt, sich nicht so vorstellen, wie wenn dieses ein Strom sei, durch dessen Gewalt er willenlos fortgezogen werde. Es ist vielmehr immer so:

*) Cf. Waitz, Psychologie §. 8.

Digitized by Google

der Einzelne schwimmt selbstthätig und mit eigener Kraftanstrengung in dem Strome. Er ist also nicht bloß ein Effect von äußeren Einflüssen. Ganz anders würde es sich allerdings verhalten, wenn wirklich der Weltgeist sich durch das innere Wesen der Einzelnen ergösse, wie die spinozistischen Systeme und der Pantheismus annehmen. Dann wäre die Selbständigkeit der Einzelnen aufgehoben, und sie würden nicht als das zurechnungsfähige Subjekt für das Wollen und Handeln angesehen werden können, das sich an ihnen ereignete, sondern dieses müßte dem Weltgeiste zugeschrieben werden. Dadurch wäre aber zugleich der Erziehung der ethische Gesichtspunkt entzogen, nach welchem der Zögling von ihr einen absoluten Werth erhalten soll. Es entstände also wiederum dieselbe Folge, die oben auf einem andern Wege sich ergab.

## §. 22.

### Anschließung an den Einzelnen.

Soll die Erziehung Erfolg haben, so muß sie an die bei dem Zögling vorhandenen Vorstellungsmassen sich genau anschließen, und was sie darbietet, daran anknüpfen, ohne Sprünge von dem Zögling zu verlangen und ihm etwas anzumuthen, was sich damit in keinen Zusammenhang bringen läßt. So greift der Erzieher in das Innere des Zöglings ein, wovon die Möglichkeit, ihn zweckmäßig zu bilden, abhängt, und indem er dadurch dessen bereits begründete Bildung fortsetzt, thut er das auf die rechte Weise, was man häufig in falschem Sinne von ihm fordert, er folgt der Natur. Ganz besonders muß er an die frei steigenden Vorstellungen anzuknüpfen suchen, weil in ihnen seine freie Selbstthätigkeit ihren Sitz hat. Nur wenn das geschieht, bildet sich der Zögling von innen heraus, und es wird wirklich das aus ihm, was er selbst ist. Geschieht es nicht, so wird seinem Innern eine fremde Form aufgedrungen, oder wenigstens darauf übertragen, die er zwar auch aus sich erzeugen muß, die ihm aber nicht zukömmt, und die Erziehung gilt doch dem Einzelnen. Ueberdieß stehen die frei steigenden Vorstellungen in einer nahen Beziehung



Digitized by Google

zum Ideale der Persönlichkeit. Das kann hier bloß kategorisch behauptet werden.

Die Zöglinge sind nun nach ihrem Naturell und in dem übrigen Bau und Inhalt ihrer Vorstellungsmassen sehr verschieden. Ihre innern Zustände wechseln auch bedeutend in den verschiedenen Lebensaltern. Daher gehört eine sehr vielfache Geschicklichkeit des Erziehers dazu, um sein Verfahren mit der nöthigen Feinheit und Geschmeidigkeit den Einzelnen anzupassen, und sie immer so zu behandeln, wie es ihnen gerade angemessen ist. Wer überhaupt nicht mit Menschen umzugehen weiß, der versteht es natürlich auch nicht, sich in das Verschiedenartige der Kinder zu schicken, in einem jeden den bereits vorhandenen Menschen herauszufinden und ihn so zu nehmen, wie er ist. Wer aber das nicht versteht, der führt die größten Mißverhältnisse herbei, und übt an seinen Zöglingen die ärgsten Mißhandlungen aus, wenn ihn auch der reinste Wille und der edelste Eifer treibt. Seine Zöglinge werden durch seine Bemühungen nicht das, was aus ihnen werden könnte, oder was nach seiner Absicht aus ihnen werden soll, oder sie bilden sich wenigstens nicht von innen heraus. Seine Erziehung übt einen starken Druck auf sie aus, wenn er in schroffem Gegensatz zu dem bei ihnen schon Vorhandenen vorschreitet. Vortreffliche geistige Dispositionen können dadurch zerstört werden. Die geistigen Kräfte, die er bereits besitzt und die ein Ausgangs- und Anknüpfungspunkt für die Erziehung sein sollten, werden ihm nicht erhalten. Zarte und schwache Naturen werden auf solche Weise leicht völlig aufgerieben und zu Grunde gerichtet. Robuste Naturen überstehen zwar den Druck, und behalten noch genug Schwungkraft des Geistes, aber sie lassen sich leicht verleiten, von den Banden, wodurch sie eingeengt werden, sich gewaltsam zu befreien, und bereiten sich dadurch Gefahren. Wo physiologische Hindernisse nicht beachtet werden, die einen gewissen Grad von Bildung unmöglich machen, und man folglich aus einem Zögling zu machen sucht, was nicht aus ihm werden kann, da läuft die Erziehung nothwendig darauf hinaus, daß man den Schein hervorzubringen sucht, als ob er viel leiste, obgleich er nicht viel leisten kann. Nachdem zuletzt aus ihm geworden ist, was nicht beabsichtigt wurde, zeigt sich immer, daß

Digitized by Google

er obendrein eine ganz verschrobene Bildung angenommen hat; denn die Erziehung hat ihn in schiefer Richtung getroffen, und daraus ist, ähnlich wie bei dem Parallelogramm der Kräfte, etwas Mittleres hervorgegangen, was nach keiner Seite hin genügt. Wo vollends gar einem jungen Menschen eine höhere Geistesbildung gegeben werden soll, der zu allererst für seine Gesundheit sorgen sollte, da wird eine Mißgeburt hervorgebracht, deren Gebrechlichkeit und Hinfälligkeit man schon an Pflanzen und Thierkörpern kennt. Wo die Verschiedenheit des Alters zu berücksichtigen ist, da weiß oft der eine Erzieher in das frühere, der andere in das spätere Alter sich nicht zu finden, und den Zögling nicht so zu führen und zu berühren, daß er dadurch gefördert und richtig geleitet wird. Oft sind dieselben Zöglinge für einen Lehrer völlig unlenksam und unbildsam, deren gleichzeitige Behandlung einem andern gar keine Mühe verursacht, weiler sie geschickter anfaßt. Oft ist es ein Zögling so lange, bis er dem rechten Mann in die Hände fällt. In den Schulen kommen theils die häufigsten, theils die auffallendsten und traurigsten Beispiele von falscher Behandlung der Einzelnen vor. Verstände man die Jugend immer richtig zu nehmen, so würden manche Excesse vermieden werden. Schlösse sich der Unterricht dem Bedürfniß der Einzelnen mehr an, so würde man weniger über Trägheit, Geistesschwäche, Mangel an Fortschritten, Unaufmerksamkeit zu klagen haben. Oft bietet man aber dasselbe in gleicher Art und Ausdehnung allen ohne Unterschied an, und der in einem Fache mittelmäßige oder schlechte Kopf soll ziemlich ebenso viel leisten als der gute. Man nimmt viel zu wenig Rücksicht darauf, daß die Individuen von verschiedenen Seiten her empfänglich sind. Dem raschen Kopf geht der Unterricht zu langsam, und daraus entsteht bei ihm zum mindesten Langeweile. Dem langsamen Kopfe schreitet dagegen der Unterricht zu rasch fort. Demjenigen, der nicht vieles auf einmal zu fassen vermag, ist er zu mannigfaltig. Dem beschränkten Kopfe bietet er Gesichtspunkte, die völlig außerhalb seines Gesichtskreises liegen. Es wird nicht einem jeden die Hülfe gebracht, die er braucht, oder er findet nicht die ihm nöthige Auskunft, oder er erhält das eine und das andere nicht zur rechten Zeit. Er wird nicht auf die Weise und in dem Maße belebt, als es die Beschaffenheit sei-

Digitized by Google

nes Innern gestattet oder verlangt. Allerdings wird es auch dem geschicktesten Lehrer nicht gelingen, die Schwierigkeiten, mit denen in diesen Beziehungen die Schule zu kämpfen hat, völlig zu überwinden. Es ist fast unmöglich, die Disciplin so einzurichten, daß sie für alle auf gleiche Weise paßt. Dem öffentlichen Unterricht droht auch leicht eine gewisse Einförmigkeit des Lehrganges, wobei die Eigenthümlichkeiten und besonderen Beschaffenheiten der Einzelnen nicht gehörig in Anschlag gebracht werden. Der öffentliche Lehrer ist immer geneigt, von der Klasse, in der er unterrichtet, sich einen Totaleindruck zu bilden, wie der Historiker von einer Nation. Er sucht das mittlere Maß in den Kenntnissen und Fähigkeiten seiner Schüler herauszufinden, um sich darnach zu richten, und sorgt dafür, daß sein Unterricht weder über noch unter dem Niveau dieses Mittelmaßes sich bewege. Er ist dann zufrieden, wenn sein Unterricht die Mehrzahl erreicht, und den Ansprüchen und Bedürfnissen des Mittelschlags sich anpaßt. Aber ein solcher Totaleindruck verfälscht die Auffassung der Einzelnen. Ihre Ungleichheiten, ihre Erhöhungen und Vertiefungen verschwinden dabei, und können deshalb keine Berücksichtigung finden. Wie leicht gerade gute Köpfe sich verirren, wie leicht diejenigen, welche unter dem durchschnittlichen Maße stehen, zurückbleiben, oder durch die erweckte Unlust völlig herabgedrückt werden, wird nicht beachtet.

Um sich den Einzelnen genau anschließen zu können, ist vor allem erforderlich, daß man das Innere der bei ihnen vorhandenen Vorstellungsmassen und die Bewegungen, die von ihnen ausgehen, durch Beobachtung kennen zu lernen sucht. Scharfe und eindringende Beobachtung von solcher Art ist in Verbindung mit der Feinheit und Gewandtheit des pädagogischen Taktes, sich darnach zu richten, eine der wichtigsten und unerläßlichsten Grundlagen für die praktische Thätigkeit. Die Massen sind zwar bei den verschiedenen Zöglingen zum großen Theile gleichartig, weil sie sich auf Veranlassung derselben Sinnenwelt, der alle angehören, gebildet haben. Aber es kommen doch auch bedeutende Modificationen vor, weil innerhalb der gleichen Sinnenwelt doch nicht alle an denselben Orten oder in denselben Gesellschaftskreisen sich aufgehalten haben, und weil ihre leibliche Constitution verschieden ist. Man muß daher die materielle und die for-

Digitized by Google

melle Beſchaffenheit der Maſſen zu erforſchen ſuchen, alſo theils die Art der Vorſtellungen, woraus ſie beſtehen, theils die Art ihrer Bewegungen, die Art ihrer Reproduction, ihre Aſſimilationsweiſe u. ſ. w. Insbeſondere muß man auch bei einem Zögling ſeine frei ſteigenden Vorſtellungen und das Gebiet, worin ſie ſich thätig beweiſen, zu erkennen ſuchen, weil aus ihnen ſeine Bildung hervorgehen ſoll. Darum muß man ihn in ſolchen Zeitpunkten und bei ſolchen Gelegenheiten beobachten, wo ſich ſeine freie Thätigkeit regt, z. B. bei ſeinen Phantaſieen und Spielen. In den Lehrſtunden treten die frei ſteigenden Vorſtellungen immer erſt ſpät hervor. Es wird da, außer bei denen, die ſich freiwillig öffnen, bloß der Gedankenkreis ſichtbar, der ſich auf die Disciplin und die jedesmalige Art des Unterrichts bezieht. Damit ſind anfänglich die frei ſteigenden Vorſtellungen des Zöglings gewöhnlich nicht in Verbindung geſetzt, und im Kreiſe der Lehrgegenſtände entſtehen ſie erſt, wenn darin die Bildung ſchon weit fortgeſchritten iſt. Wer daher die Kinder bloß von der Schule her kennt, kennt ſie ſehr unvollſtändig. In der Schule erſcheinen auch alle immer weit weniger bildſam, als ſie eigentlich ſind, weil das, was ſich hier offenbart, der geringſte Theil von der Bildſamkeit der Kinder iſt. Alsdann muß man die Kinder zeitig genug beobachten, um ihr Inneres vollkommen zu durchſchauen, nämlich früher, als ſie ſich abſichtlich zu leiten und dem Erwachſenen gegenüber zurückzuhalten vermögen. Die erſten Anfänge der Selbſtbeſtimmung, die man gewöhnlich als Aeußerungen der Vernunft betrachtet, treten nun beim Uebergang ins ſpätere Knabenalter ein, der gerade dadurch, ohne daß er an beſtimmte Jahre gebunden wäre, bezeichnet wird. Daher darf ein Erzieher, der ſeinen Zögling erſt um dieſe Zeit oder noch ſpäter kennen lernt, nicht auf volle Offenheit rechnen, und wenn er es thut, zieht er ſich meiſt Täuſchungen zu. Bei Kindern, die frühzeitig von verſchiedenen Perſonen geleitet wurden, bei denen die Lehrer, entweder im Hauſe oder in der Schule, häufig gewechſelt haben, die vielleicht ſogar das Unglück hatten, frühzeitig unter fremde Menſchen verſtoßen, in verſchiedenen Familien, Erziehungsinſtituten und Lebensverhältniſſen umhergeſchleudert zu werden, iſt es auch ſehr ſchwer, ſich einen Einblick in ihr Inneres zu verſchaffen. Sie ſchließen ſich nur zögernd an, ſie geben

Digitized by Google

sich nicht ganz unbefangen hin, es kommt bei ihnen nicht zu freier Aeußerung, sie beobachten immer eine gewisse Zurückhaltung, so daß sie sich niemals ganz öffnen. Der Umgang mit vielen und die Nothwendigkeit, sich in sie zu fügen, hat sie vor der Zeit so klug gemacht, daß sie es verstehen, sich vorsichtig zu verbergen. Sie gehen am liebsten für sich allein ihren geheimen Wünschen und Bestrebungen nach. Ueberdieß stellen sie schon Vergleichungen an, und empfinden da, wo es sich gar nicht vermuthen läßt, Contraste, wodurch sie vollends an inniger Anschließung und vertraulicher Hingebung gehindert werden. Auch die Schule trägt dazu bei, daß sich das Inwendige des Kindes weniger offen darlegt. Sie führt die Veranlassungen zur Zurückhaltung im Reden und Handeln leichter herbei. Es schließen sich hier die Einzelnen leichter an einander an, weil sie in engere Berührung kommen, und da ihre vertrauliche Mittheilung nach dieser Seite hingeleitet wird, verschließen sie sich den Aeltern und Erziehern. Dazu kommt, so offen auch ein Kind sein mag, so theilt es sich seinen Altersgenossen wegen der größeren Gleichheit, die unter ihnen besteht, doch noch lieber vertraulich mit als dem Lehrer, der von ihm immer in einiger Entfernung steht, ja der ihm bald in höherem, bald in geringerem Grade als ein Fremder erscheint. Einem jeden kommt auch das Urtheil des Lehrers, zu dem es sich aus natürlicher Schwäche nicht ganz emporzuheben vermag, sehr oft, wo nicht geradezu unrichtig, doch wenigstens zu stark oder zu hart, zu streng und zu gemessen vor, und um sich selbst einem solchen Urtheile nicht auszusetzen, hält es sich lieber zurück. Ueberdieß ist im Kreise der Schule eine größere Strenge der Disciplin nothwendig als innerhalb der Familie. Daher steigert sich dort die Scheu vor dem Lehrer in rascher Progression. Am willigsten öffnen sich diejenigen, die von früh an lange von einer und derselben Person geleitet wurden. Am besten ist es, wenn das die Mutter war, die ohne Zudringlichkeit in alle Angelegenheiten des Kindes einzudringen vermochte und sein tiefstes Innere sich aufzuschließen verstand, mit der es alles verhandelte und durchsprach. Ihr gab es sich ganz hin, vor ihr brauchte es nichts zu verheimlichen und zu verbergen. Dadurch ist es an vertrauliche Mittheilung gewöhnt worden, und geht es dann in andere Hände über, so kommt es nur darauf an, daß

Digitized by Google

es nicht durch eine rauhe, ungeschickte Behandlung zurückgestoßen wird. Die Mutter ist auch gerade darum, weil sie dem Kinde geistig am nächsten steht und sich am ersten den Zugang in sein Inneres eröffnet, nicht aber etwa nach Rousseau aus dem an sich unpädagogischen Grunde, weil sie die Muttermilch besitzt, während des früheren Kindesalters die Hauptperson bei der Erziehung. Es macht sich immer fühlbar, wenn die weibliche Mitwirkung bei der Erziehung in den frühesten Jahren des Kindes gemangelt hat. Auch der Zusammenhang unter den Vorstellungsmassen und ihren Theilen hängt sehr davon ab, ob ein Kind in seinen ersten Jahren hauptsächlich bloß von der Mutter oder von mehreren, die ihm nicht so nahe standen, geführt wurde. Im ersteren Fall ist der Zusammenhang in seinem Innern viel größer und inniger. Im zweiten sind die Massen und ihre Theile wenig verbunden. Es finden sich darunter vielerlei Gegensätze, sie gehören und passen nicht zu einander. So ist es schon innerhalb desselben Gesellschaftskreises, wenn der Lehrer mehrere waren, deren Thätigkeiten wegen der unter ihnen stattfindenden Differenzen nicht zweckmäßig in einander eingriffen, von denen ein jeder dem Kinde eine vorgeschriebene Summe von Kenntnissen überlieferte, aber vielleicht keiner sich als Erzieher betrachtete, und sich die Aufgabe stellte, das bunte Vielerlei in die gehörige Ordnung und Verbindung zu bringen, daß es zusammenwirke und in der Einheit der Person zusammenhänge. Noch schlimmer ist es aber, wenn das Kind in seinen früheren Jahren die Gesellschaftskreise vielfach gewechselt hat. Dann ist sein Geist eine Sammlung von lauter Fragmenten.

Scharfe Individualisirung und genaue Anschließung an die Einzelnen ist in demselben Maaße eher möglich, als es deren weniger sind, auf die sich die Erziehung zu vertheilen hat. Wenn aber verschiedenartige Zöglinge nach derselben Regel behandelt werden, so wirkt die Erziehung um so viel schwächer auf jeden Einzelnen, als sie ihm weniger angemessen ist. Daher hat in dieser Beziehung immer das Privatinstitut vor der Schule und die Familie vor dem Privatinstitut einen Vorzug, und die Familie nützt ihren Vorzug, wenn sie zu den Ihrigen auch als Gespielen von außen immer nur solche, die zu ihnen passen, und in gemessener Anzahl hinzutreten läßt. Unter gro-

Digitized by Google

ßen Massen von Zöglingen, die zum Zwecke des Unterrichts und der Erziehung auf demselben Punkte angehäuft sind, geht die feinere Behandlung der Einzelnen, die aus jedem ihn selbst macht, verloren. Alle Kunst muß sich innerhalb gewisser Grenzen halten, und auch die pädagogische Kunst darf sich nicht in einem allzu weiten Raume ausdehnen. Darum darf man die Erziehung nicht von der Familie losreißen, wie es Fichte und Plato verlangten. Man darf es nicht für wünschenswerth halten, daß der Staat alle Kinder gemeinschaftlich erziehen lasse, nachdem er sie der Familie entzogen. Man darf die Erziehung nicht wie Basedow in großen Anstalten betreiben wollen. Sogar Pestalozzi, der doch den mütterlichen und Familien-Einfluß auf die Kinder so hoch schätzt, rühmt, wie durchgängig die Alten, die öffentliche Erziehung. Alles das sind Irrthümer. Man darf sich durch den Eindruck des Großen, den die öffentliche und die ihr nahe kommende Erziehung macht, nicht blenden und in seinem Urtheile bestechen lassen. Die Familie ist der natürliche Ort und der angemessenste Boden der Erziehung. Ihre Angelegenheit und Sorge muß die Erziehung immer vorzugsweise sein und bleiben, wie schon Locke richtig erkannte, und mit Recht fordert man von Erziehungsinstituten und Waisenhäusern, daß sie sich bemühen sollen, der Familie nahe zu zu kommen. Rousseau wendet sich zwar von der öffentlichen Erziehung ab, aber sein Normalzögling ist ein Waisenkind und bei einem solchen muß die Erziehung immer höchst unsicher sein und sehr oberflächlich ausfallen, weil es von seiner Familie getrennt ist, und sofern ihm nicht einmal ein Surrogat dafür geboten wird. In der Familie und als Hauslehrer, dem ein oder zwei Knaben von nahe gleichem Alter anvertraut sind, bildet sich auch der Erzieher am besten aus. Nur auf diese Weise kann er innerhalb einer eng begrenzten Wirkungssphäre, die doch alle Rücksichten und Bedingungen für seine Thätigkeit in sich schließt, den Geist der feinen Beobachtung, die sich nicht mit groben Umrissen begnügt, und die enge Anschließung an die Einzelnen sich zu eigen machen. Die Schulen können nur Hülfsanstalten für die Familie sein. Da das Bedürfniß der Erziehung sehr groß ist, so empfehlen sie sich allerdings durch die Menge ihrer Leistungen. Je mannigfaltiger und vielförmiger die Arten der Schulen

Digitized by Google

werden, und je mehr dafür gesorgt wird, daß einer jeden immer nur solche Schüler angehören, die genau zu ihr passen, je gleichartiger also ihre Glieder sind, um so besser wird auch für die Geistesbildung der Einzelnen gesorgt werden. Selbst die Differenz zwischen dem Mittelmaße, das der Lehrer gern in der Classe einer Schule als Richtschnur annimmt, und dem wirklichen Geisteszustand der einzelnen Schüler wird dann geringer ausfallen, so daß der Unterricht mehr für die Einzelnen paßt. Aber die Schule wird auch im günstigsten Falle nur viele, nicht so sorfältig durchgebildte Schüler liefern, wie sie die Erziehung verlangt. Darum darf sie ihre Arbeit nicht völlig abgesondert von der Familie betreiben wollen. Sie darf es nicht darauf absehen, an die Stelle der Familien zu treten. Sie darf diesen die Mitwirkung nicht versagen oder erschweren. Die Familien sind am geschicktesten dazu, durch ihr Mitarbeiten das zu ersetzen und zu ergänzen, was die Schule in Bezug auf scharfe Individualisirung und genaue Anschließung an die Einzelnen nicht zu leisten vermag. Sie können der Schule ungefähr so nachhelfen, wie mittelmäßig gute, aber etwas rohe und grobe Maschinenarbeit, die eine Fabrik liefert, durch die Nachbesserung geschickter und sorgfältiger Menschenhände feiner ausgebildet wird. Die Familien kennen das Innere ihrer Angehörigen, ihre Schwächen und ihre Bedürfnisse am genauesten. Sie dringen darin am tiefsten ein, ihnen macht sich der wirkliche Geisteszustand am ersten fühlbar, und sie lassen sich am wenigsten täuschen. Ihnen liegt es auch am nächsten, einen jeden für sich selbst und aus sich heraus nach seinem eigenen Maße zu bilden, und aus ihm das Beste zu machen, was irgend aus ihm werden kann. Ihnen kann es nicht einfallen, die Ihrigen einem angenommen Mittelmaße anzupassen. Denn ihnen ist an den Einzelnen und gerade an ihrer Bildung gelegen, ebenso wie der Kirche. Die Ihrigen gelten ihnen etwas, mögen sie viel oder wenig leisten und wissen. Was ihren Angehörigen fehlt, kann ihnen auch kein anderer ersetzen. Bloßer Schein und äußeres Wesen kann ihnen nicht genügen. Ihnen drängt es sich am stärksten auf, das Innere ihrer Angehörigen zu schätzen und darauf Werth zu legen. Die Schule dagegen beurtheilt die Schüler vorzugsweise von der Oberfläche ihres Betragens und Wissens. Der

Digitized by Google

Anstoß an ihre Ordnung muß aus Rücksicht auf das Ganze vermieden werden, wenn auch der Einzelne darunter leidet, und auf die Leistung wird immer mehr gesehen als auf die innere Verarbeitung und die persönliche Bildung. Vollends der Staat bringt nicht in das Innere der Einzelnen ein, wie es sein ganzes Wesen mit sich bringt. Man darf das von ihm gar nicht verlangen, da die Erziehung seine Aufgabe nicht ist. Er betrachtet die Menschen nothwendiger Weise nur in ihrem Verhältniß zum Ganzen, rücksichtlich des Nutzens oder Schadens, den sie diesem bringen können, rücksichtlich ihrer Tauglichkeit für die einzelnen Fächer der gesellschaftlichen Gesammtarbeit und rücksichtlich der Art, wie sie an dieser Theil nehmen können. Wer sich über ein gewisses allgemein festgesetztes Maß hinaus die Bildung aneignet, die er zu verbreiten und zu erhalten sucht, ist ihm völlig gleichgültig, wenn es nur überhaupt geschieht, damit ihm die Kenntnisse, Handlungsweisen und Geschicklichkeiten nicht fehlen, die er nöthig hat. So verschwindet die Rücksicht auf den Einzelnen als solchen, um die es sich in der Erziehung handelt. Der Staat ist auch genöthigt, diejenigen zu unterstützen, zu heben und auszuzeichnen, die für ihn am brauchbarsten sind, deren Leistungen am meisten hervorragen, die ihm den größten und sichersten Lohn für seine Hülfe zu versprechen scheinen. Diese muß er an sich zu fesseln suchen, die übrigen aber sich selbst überlassen. Er kann sich nicht aller Einzelnen auf gleiche Weise und ohne Unterschied annehmen. Was ferner dem einen fehlt, ersetzt dem Staat ein anderer. Er kann auch inmitten der Unvollkommenheiten des Lebens bloß auf das sehen, was äußerlich hervortritt, was sich prüfen und durch Zeugnisse belegen läßt, also auf das Aeußere des Betragens, auf die Summe der Kenntnisse, auf die Größe der Geschicklichkeiten. Er kann nicht darnach fragen, ob die Gesinnung der That, die er fordert, entspricht. So bleibt der beste Theil des Menschen, ja sogar der beste Theil seines Wissens unberücksichtigt. Schon darum ist es nicht wünschenswerth, daß der Staat die Schule beherrscht. Er drückt sonst auf die Erziehung und bildet eine äußere Schranke für sie, auch wenn er die Schule nicht, wie z. B. zur Zeit Napoleon's I., in seine Gewalt zu bekommen sucht, um auf die öffentliche Meinung der Zu-

Digitized by Google

kunft, die von der jetzigen Jugend abhängt, einzuwirken, und sie im Voraus so zu bearbeiten, wie es ihm am zuträglichsten dünkt. Wie viel im Gegensatz hierzu Deutschlands Fürsten und Staatsregierungen unter den größten Aufopferungen im edelsten Geiste, den der staatliche Standpunkt gestattet, für das Schulwesen gethan haben und fortwährend thun, ist allerdings bewundernswürdig, und dankbar anzuerkennen. Gleichwohl muß man aussprechen, es wäre besser, wenn die Schulen, deren die Familie einmal nicht entbehren kann, allgemein von den Communen oder von religiösen und ähnlichen Gesellschaften, die keine engherzigen Zwecke verfolgten, getragen und gehalten würden, und der Staat ihnen höchstens ein Beispiel zu geben brauchte, das jene in ächt pädagogischem Sinne nachahmten, abgesehen davon, daß er da, wo es Noth thäte, zu den Mitteln Zuschüsse machte*). Die Erfolge, die der Staat im Auge hat, würden dann allerdings nicht so rasch hervortreten, als da, wo eine concentrirte Macht auf einem größeren Gebiete wirkt. Aber die Erziehung würde als Communal- oder kirchliche Angelegenheit mit der Triebkraft des gesellschaftlichen Geistes, die stärker ist, als die der Familie, behandelt werden, ohne in die Dienstbarkeit des Staates zu gerathen, und insoweit könnte es ihr frommen, zugleich öffentlich zu sein, während sie im übrigen wesentlich dem Hause angehören und darauf sich stützen muß.

Den Familien selbst würde, wenn Vater und Mutter sich nicht mit ganzer Hingebung der Erziehung widmen könnten, ein Erziehungsgehülfe, der nicht als eine Aeltern und Kinder trennende Kraft wirkte, die ersprießlichsten Dienste leisten. Sein Geschäft wäre es, bei allem, was die Kinder angeht, die pädagogischen Gesichtspunkte zur Geltung zu bringen, und auch die Wirkungen des öffentlichen Unterrichts zu unterstützen oder zu benutzen. Insbesondere würde er nachzuholen haben, was die Schule versäumt, insofern sie sich den Einzelnen nicht so eng anzuschließen vermag**). Mehrere Familien könnten sich desselben Erziehungsgehülfen bedienen.

---

*) In dieser Richtung bewegt sich das Schulwesen von England.

**) Man denke an die Repetenten der französischen Lyceen.

Digitized by Google

Der Preis aber, den wir bei der Erziehung den Familien zuerkennen, gebührt natürlich nur pädagogisch gebildeten Familien und solchen, welche nicht so sehr in Mißverhältnisse verwickelt sind, daß in ihrer Mitte die Erziehung nicht gedeihen kann. Er gebührt namentlich auch nicht denen, welche auf die Bildung ihrer Kinder von innen heraus verzichten, und nicht darnach fragen, welcher Grad von Gesammtbildung bei jedem möglich ist, sondern die Art und den Umfang der Bildung nach Standesrücksichten und Standesinteressen, nach Rücksichten auf sein Fortkommen und seine künftige Stellung im Leben abmessen. Es giebt aber genug Familien, besonders in den niederen Ständen, bei denen die Bildung der Kinder gänzlich vernachlässigt wird, und bei denen es recht auffallend hervortritt, daß ihr Geist dem Zwecke der Erziehung entgegenwirkt. Ihnen gegenüber entsteht für den Staat die Präsumtion*) eines im Nothfalle zum Zwange führenden Rechtes, zu verlangen, daß die Kinder mindestens an dem öffentlichen Unterrichte Antheil nehmen. Ihnen gegenüber erwirbt sich auch die Gesellschaft, in der der Geist des Wohlwollens oder der rettenden Liebe verbreitet ist, durch Gründung von Kleinkinderschulen und Kinderbewahranstalten, auf die zuerst Wolke, der Anhänger Basedow's, ausdrücklich hingewiesen zu haben scheint, die größten Verdienste, wiewohl diese nimmermehr die Vortheile einer wohlgeordneten Familienerziehung erreichen können.

## §. 23.

## Die Tugend.

Wir haben jetzt die allgemeinen Untersuchungen über die Erziehung so weit geführt, daß wir sie zum Abschluß bringen und den Uebergang zu dem besonderen Inhalt unserer Wissenschaft machen können. Dazu gehört, daß wir noch einmal auf den Zweck der Erziehung zurückblicken, und einige nähere Bestimmungen hinzufügen.

---

*) Cf. Hartenstein's Grundbegr. d. eth. Wissensch. S. 250 ff.

Digitized by Google

Das Ideal der Persönlichkeit ist nämlich nichts anderes, als die Idee der inneren Freiheit, die in einer Person realisirt ist und darin eine beharrliche Wirklichkeit erlangt hat, d. i. die Tugend oder die Liebe in christlichem Sinne*). Die innere Freiheit aber ist ein solches Verhältniß zwischen einer gewissen idealen Einsicht und dem Willen, daß beide unter einander in Uebereinstimmung sind und fortwährend bleiben. Der Wille entspricht dann der Einsicht genau, und führt in Gehorsam und Demuth aus, was diese vorbildet. Wo dieses Verhältniß in einer Person bei allem ihren Streben und bei allem Entgegenstreben, auf das sie bei ihrem Handeln stößt, dauernd aufrecht erhalten wird, da ist Tugend. Die Tugend ist indeß von göttlicher, übermenschlicher Art. Gott ist die Liebe. Er ist wahrhaft gut. Bei ihm ist überdieß das Ideal der Persönlichkeit zur Heiligkeit gesteigert, so daß sein Wollen nicht bloß der Gesammtheit der Ideen, welche den Inhalt der vorbildenden Einsicht ausmachen, durchaus angemessen, sondern durch dieselben hervorgerufen ist. Die Tugend bleibt auch dann von göttlicher Art, wenn sie unter dem Drucke des irdischen Lebens leidet, an dem sogar das blöde menschliche Auge gerade ihre Kraft mißt. Daher war Christus Gott gleich und rein von Sünde, und er offenbarte das göttliche Wesen, als er, ein Heiland und Mittler für die Menschen, durch eine besondere Veranstaltung der Vorsehung ins Dasein gerufen wurde, um ihnen durch das Vorbild seiner Person und sein erhebendes Beispiel einen wirksamen Antrieb zur Tugend zu geben, und ihnen Kraft für das Streben darnach zu verleihen. Einen solchen Antrieb können die nackten Ideen nicht gewähren, eine solche Kraft kann von ihnen nicht ausgehen, weil sie an sich machtlos sind und keine den Willen treibende Kraft in sich tragen. Dazu bedürfen sie einer Verkörperung in einer natürlichen Gestalt. Es ist völlig naturgemäß, daß die Menschen an eine mit concentrirter Kraft wirkende Person inniger und fester sich anschließen, als an eine Reihe von Gedankenbildern. Aber selbst dadurch wird dem Menschen während seiner irdischen Laufbahn

*) Diesen Begriff bloß auf das Wohlwollen zu beschränken, ist unrichtig.

Digitized by Google

bloß das persönliche Streben zur beharrlichen Vereinigung von Einsicht und Willen möglich, und dieses Streben ist die Sittlichkeit oder die Moralität. Sie ist als Zustand seiner Person eine Annäherung an den Inhalt eines persönlichen Bewußtseins, worin das Ideal der Persönlichkeit verwirklicht ist, also eine Annäherung an die Uebereinstimmung mit der göttlichen Person, worin es verwirklicht ist, in Gesinnung und Thun; d. i. sie ist nichts anderes, als was auf religiösem Gebiete der Glaube ist, dem das Schauen gegenübersteht, und durch dessen Besitz ein jeder befähigt wird, mit andern in eine durch die Ideen beseelte Gemeinschaft zu treten, und so ein Glied des allgemeinen unsichtbaren Gottesreiches zu werden, wovon alle wirkliche gesellschaftliche Verbindung, sofern sie über das Zusammenwirken rein natürlicher Kräfte hinausgeht, immer nur ein schwaches Abbild ist.

Da nun das Ziel des Menschen zugleich das Ziel der Erziehung ist, so liegt auch ihr Ziel in einem idealen Jenseits. Ihm hat sich der Zögling durch den wirklichen moralischen und glaubensvollen Zustand seines Bewußtseins anzunähern, den der Erzieher in ihm zu begründen hat. Dieser läßt sich zwar nicht so lehren, wie man eine Fertigkeit oder Kenntniß lehrt. Aber der Zögling läßt sich so determiniren, daß er die Erhebung dazu vollzieht. Dem Zustand selbst liegt, wie wir gesehen haben, das Verhältniß zwischen den beiden Gliedern, zwischen Einsicht und Wille, zu Grunde. Daraus ergiebt sich sogleich, daß zuvor ein jedes der beiden Glieder im Zögling für sich allein zu erzeugen ist, ehe das Streben zu ihrer dauernden Verbindung in ihm hervortreten kann. Alsdann hat die sittliche Bildung eine Menge von nothwendigen Voraussetzungen, die nicht zu ihrem Inhalte gehören, auf die sie sich aber wesentlich bezieht. Es sind das die Bedingungen, welche erfüllt werden müssen, wenn eine Bürgschaft dafür vorhanden sein soll, daß die Sittlichkeit oder der Glaube die belebende und beseelende Kraft im Innern des Zöglings werde. Die sittliche Bildung steht nämlich in einem nothwendigen Zusammenhang mit der übrigen Bildung, und jene kann bei dem Zöglinge nicht mit Sicherheit zur Wirklichkeit gebracht wer-

Digitized by Google

den, wenn nicht zuvor für dieſe geſorgt iſt*). Wäre es nicht ſo, ſo ließe ſich ſchlechterdings nicht begreifen, wie der Zögling Naturwiſſenſchaft und Sprache, mancherlei Gewöhnung und alles übrige, was im Umkreiſe der Erziehung liegt, nöthig haben ſollte, damit er erzogen werde. Die Pädagogik hat gerade den nothwendigen Zuſammenhang, der zwiſchen den ſittlichen und den einzelnen Elementen der übrigen Bildung ſtattfindet, nachzuweiſen, und die Erziehung muß zu allererſt darauf denken, daß ſie die weſentlichen und unerläßlichen Grundlagen der ſittlichen Bildung lege, ehe ſie auf dieſe ſelbſt rechnen kann. Man darf alſo nicht etwa, wie es häufig in der beſten Meinung geſchieht oder beabſichtigt wird, bei der Erziehung mit der ſittlichen und religiöſen Bildung nach dem Sprüchworte wie mit der Thüre in das Haus hineinfallen. Man darf die Erziehung nicht damit beginnen wollen, daß man den jugendlichen Geiſt durch die ethiſchen Ideen oder durch die darauf zu bauenden ſittlich-religiöſen Grundſätze zu beſtimmen ſucht. Sonſt wird weder die ſittliche und religiöſe Bildung ſelbſt, noch etwas von der übrigen Bildung erreicht, und man treibt ein völlig nutzloſes und gedankenloſes Werk. Aber auf der andern Seite iſt auch das gewiß, das Motiv, das den Erzieher bei allem ſeinen Thun leiten ſoll, muß das ſein, die Tugend oder die chriſtliche Liebe im Zöglinge zu erzeugen, wiewohl ſich an ſeinen Zweck vielerlei anzuſchließen hat, was ſich daraus nicht ableiten läßt. Es muß ihn immer der göttliche Geiſt erfüllen und treiben, der vom Vater und vom Sohne ausgeht. Daher iſt die Erziehung zugleich für den Erzieher ſelbſt eine ſittliche und religiöſe That. Daraus erkennt man zugleich, daß ſolche Motive des Erziehers unzureichend ſind, wie ſie häufig angegeben werden: Sympathie für den Zögling, Aelternliebe, der Wille, brauchbare Staatsbürger zu bilden oder die Jugend zur Culturſtufe der Erwachſenen emporzuheben, oder gar nach Rouſſeau der drohende Wittwenſtand der Mutter, während deſſen der Erzogene ihre Sorgen und Mühen vergelten würde, und Aehnliches. Weil aber die Erziehung nicht bloß Sittlichkeit zu erzeugen hat, ſondern zugleich eine ſittliche Thätigkeit

*) In vergrößertem Maßſtabe gilt dies auch beim Miſſionsweſen.



Digitized by Google

des Erziehers selbst ist, wofern er sein Geschäft richtig betreibt, so folgt auch, daß in seiner Gesinnung gegen den Zögling das Wohlwollen hervorragen muß. Denn das ist das ethische Verhältniß, welches zwischen zwei Willen eintritt, wenn der eine von ihnen nicht eine Störung durch den andern erleidet oder befürchtet. Wo das nicht der Fall ist, da sucht der eine das Wohlsein des andern zu befördern, bloß damit es von diesem als wohlthuend empfunden werde, also ohne jeden fremdartigen Antrieb, wie es schon ein sympathetisches Gefühl für den andern Willen oder eine in dessen Zustände hineingezogene Liebe sein würde. Es ist das die reine Güte, die christliche Liebe im engern Sinn, von der auch die Erlösung des Menschengeschlechts beschlossen und ausgeführt worden ist. Das Kind ist zwar ursprünglich ein willenloses Wesen, aber das Wohlwollen kann sich schon einem vorausgesetzten, möglichen Willen, also auch dem künftigen Willen des Kindes widmen, und es kann ihn im Voraus in solche Zustände zu versetzen suchen, die er dereinst als ihm wohlthuend, ja die er als eine ihn zum Dank verpflichtende Wohlthat anerkennen wird. Ein solches Verhältniß findet nun in der That zwischen dem Erzieher und dem Zögling statt. Der Erzieher hat immer dessen Zukunft im Auge. Der Erzieher betrachtet sich dem Zögling gegenüber als denjenigen, der dessen geistiges Vermögen zu seinem Nutzen und Frommen während der Zeit verwaltet, wo der Besitzer es noch nicht selbst thun kann, der aber seine Verwaltung, nachdem der Zögling selbständig geworden, an ihn in solcher Weise abgeben will, daß er damit zufrieden sein kann. Der Erzieher sucht also in dem Zöglinge das zu erhalten und zu begründen, wovon er hofft, daß es für diesen, wenn er einmal dessen Pflege mit freier Selbstthätigkeit fortsetzt, eine Quelle des Wohlbefindens sein werde. Der Erzieher kann in dem Innern des Zöglings auch Kräfte hervorrufen, die darin noch nicht vorhanden sind, und er kann trotz seiner wohlwollenden Gesinnung mit einer Strenge gegen den Zögling verfahren, deren Wirkungen dieser augenblicklich als Uebel empfindet; denn schon bei dem Kinde, das noch keine Person ist, denkt der Erzieher an dessen künftige Person, und er rechnet immer auf das spätere Urtheil des Erwachsenen. Welche Güter aber der Erzieher dem

Digitized by Google

GENERAL LIBRARY University MICHIGAN

Zögling in der Voraussetzung, daß er dessen künftiges Wohlsein befördere, anzueignen suchen wird, hängt natürlich ab von der Werthschätzung des Erziehers über das, was einem Menschen Wohl oder Wehe bereitet. Insofern könnte man befürchten, daß der Erzieher bei seiner Erziehung vielleicht einen relativ gültigen Zweck verfolgen werde*). Allein ein Erzieher, der sittlich gebildet ist, wie er es als Erzieher sein muß, wird nichts erstreben, was nicht sein Ziel in der Sittlichkeit findet und für ihren Dienst bestimmt ist, oder wenigstens sich damit verträgt. Seine wohlwollenden Bemühungen werden daher nothwendig auf den Willen zurückführen, der ihn nach unserer früheren Forderung erfüllen soll, auf den Willen, den Zögling der Sittlichkeit theilhaftig zu machen.

Aus dem Zwecke der Erziehung, wie wir ihn so eben näher bestimmt haben, läßt sich jetzt eine negative Folge ableiten. Sie ergiebt sich daraus, daß die Sittlichkeit, welche der Zögling erreichen soll, ganz und gar auf dem eigenen Wollen eines jeden nach seiner eigenen richtigen Einsicht beruht. Denn daraus folgt unmittelbar, daß es bei der Erziehung nicht auf eine Bildung, die sich bloß äußerlich an den Zögling heranbringen läßt, auf keine bloße Aeußerlichkeit des Thuns von irgend einer Art abgesehen sein kann. Es kann sich da, wo es der Sittlichkeit gilt, nicht handeln um ein bloßes Einüben von Fertigkeiten, bei deren Anwendung der Zögling nicht seiner Einsicht folgt, nicht um ein bloßes Abrichten oder eine Dressur, wobei er durch Gewöhnung oder Zwang dahin gebracht wird, daß er sich fremden Absichten unterwirft, nicht um eine rein conventionelle Bildung, nicht um ein Vollren und Zustutzen, wobei er sich in die geltenden und empfehlenden Manieren der Gesellschaft fügen lernt, ohne dabei selbst eine entsprechende Empfindung zu haben, um keine Art von Scheinbildung, wodurch er in Folge eines auf ihn übertragenen Firnisses anders aussehen soll, als er innerlich ist. Ginge die Erziehung auf irgend etwas von der Art aus, so würde sie ein Handeln des Zöglings hervorzubringen suchen, das von seiner eigenen freien Ueberzeugung und Einsicht getrennt und folglich kein sitt-

*) Eine Relativität fürchtet auch Waitz allgem. Päd. S. 73.



Digitized by Google

liches Handeln wäre. Indeß der Weg zur Sittlichkeit ist lang, und wenn etwa eine Vorarbeit nöthig sein sollte, bei welcher noch an gar keine Bildung gedacht werden könnte, so wäre es auch möglich, daß insoweit ein gewisses Abrichten des Zöglings und ein blinder Gehorsam desselben zu gestatten wäre.

Wir erhalten endlich noch eine Nebenbestimmung des Erziehungszweckes, wenn wir ihn mit der individuellen Natur des Zöglings zusammenfassen. Das Individuelle geht nämlich auch in die sittliche Bildung mit ein. Schon der Geschlechtsunterschied bewirkt Modificationen der Sittlichkeit. In den edelsten weiblichen Charakteren tritt immer zugleich die Zartheit und das Ehrwürdige, in den männlichen dagegen die Kraft und die Erhabenheit als ein Grundzug hervor. Es kommt überhaupt niemals dazu, daß sich ein reiner Mensch darstelle, und sogar die Sittlichkeit des Einzelnen trägt immer eigenthümliche Züge an sich. Auch die Erziehung vermag nur eine besondere Art von Sittlichkeit bei jedem Einzelnen hervorzubringen, und glücklicher Weise liegt es gar nicht im Wesen der Sittlichkeit, daß sie immer in derselben Form erscheine. Eine solche Allgemeinheit kommt ihr nicht zu. Sie verlangt nicht, daß alle Verschiedenheit der Einzelnen verschwinde und sich in Einförmigkeit auflöse, sondern bloß, daß ein jeder eine gewisse allgemein gültige Beurtheilung anerkenne, und sich darnach richte, wie er übrigens auch geartet sein möge. Insofern kann und muß sich der Erziehungszweck selbst, der eigentlich allen Zöglingen ohne Unterschied gilt, nach den Eigenheiten der Einzelnen modificiren, er nimmt verschiedene Formen an. Der allgemeine Erziehungsplan erhält gleichsam eine unschädliche Biegung durch die Individualität, indem sie sich nicht völlig darein fügen läßt. Ja selbst wenn es möglich wäre, daß sich der Gattungscharakter der Menschheit in einem Zöglinge ganz rein darstellen ließe, ohne daß er zugleich das eigenthümliche Gepräge eines besonderen Menschen annähme, so würde das die Erziehung nicht beabsichtigen können; denn es würde nicht im Interesse der Sittlichkeit sein. Die Vollkommenheit gehört nämlich zu den wesentlichen Zügen der Tugend, und sie verlangt, daß der Mensch nicht unbedeutend und gleichgültig erscheine. So würde aber der Einzelne erscheinen neben der Gattung, wenn die Individualität

Digitized by Google

nicht in ihm hervorträte und ihm einen eigenthümlichen Reiz verliehe, der aus dem allgemeinen Ideale der Persönlichkeit nicht hervorfließen kann. So würde er selbst dann erscheinen, wenn es der Erziehung gelungen wäre, den allgemein menschlichen Gattungscharacter aufs vollständigste in ihm hervorzubringen, wie uns ja auch die vollendetste Copie immer geringfügig vorkömmt neben dem Originale. Die Sittlichkeit nimmt sich also selbst der Individualität an. Daher ergeht die Mahnung an den Erzieher, die Individualität des Zöglings nicht zu stören und zu drücken ohne Noth, sondern sie so sehr als möglich zu schonen und unverletzt zu erhalten. Freilich wo die Individualität Ansprüche erheben würde, die ihr ohne Verletzung oder Gefährdung des Erziehungszweckes und seiner nothwendigen Voraussetzungen nicht zugestanden werden können, wo sie Forderungen entgegentreten würde, die über die Individualität hinausliegen, da muß der Erzieher mit ihr in Kampf treten, und sie zum Nachgeben zu nöthigen suchen. So gehört das Nationelle und die Eigenheit des Standes zu den Zügen der Individualität, denen der Erzieher die größte Rücksicht schuldig ist und in die er nicht willkürlich eingreifen darf, um sie nach seinem Geschmack zu modeln und umzuformen. Darum braucht er jedoch nicht zuzugeben, daß der Zögling allen Verkehrtheiten seines Standes huldige. Darum braucht er auch nicht etwa die Fehler und Schooßsünden, die jedem Nationalgeiste anhängen, mit ängstlicher Gewissenhaftigkeit zu pflegen, wie die französische Nationaleitelkeit und Leichtfertigkeit, oder den Egoismus und den Mangel an Erhebung zum Idealen, der dem englischen Volke eigen ist. So weit darf also die Rücksichtsnahme auf die Individualität nicht gehen. Die Individualität darf nicht einen Werth beanspruchen, der ihr nicht zukommt, und mehr gelten oder bedeuten wollen, als sie wirklich gilt oder bedeutet. Wo sie das thut, da hat es der Erzieher nicht anzuerkennen, und ihr insoweit entgegenzuarbeiten. Nur davor hat sich der Erzieher zu hüten, daß er nicht auf Kosten der Individualität seines Zöglings Ansprüche mache, die mit dem Erziehungszwecke und seinen nothwendigen Voraussetzungen nichts zu thun haben. Er lasse sich nicht einfallen, zu verlangen, daß der Zögling seine zufälligen Eigen-

Digitized by Google

thümlichkeiten annehme, oder sie dem Zöglinge gar aufzudrängen. Dessen Eigenheiten haben an sich gerade ebenso viel Berechtigung als die seinigen, und es ist die kläglichste Pedanterei von der Welt, zu fordern, daß alles auf einerlei Art geschehen soll, was gleich gut auf verschiedene Weise geschehen kann. So lange sich nicht für eine bestimmte Handlungsweise und Geistesrichtung ein entschiedener Vorzug anführen läßt, und zwar ein solcher, der nicht bloß für die Auffassung eines Einzelnen gilt, sondern allgemein gültig ist, so lange muß der Erzieher jedem Zögling seine besondere Handlungsweise und Manier, seine Gewohnheit, seine Neigung und Bequemlichkeit lassen, und so muß es in unzähligen Fällen geschehen, besonders auch bei einer Menge von Kleinigkeiten und unbedeutenden Angelegenheiten, wie sie das alltägliche Leben mit sich bringt. Ja um der Eigenheit des Zöglings nicht im mindesten zu nahe zu treten, darf der Erzieher demselben nicht einmal merken lassen, daß er es da oder dort nach individueller Schätzung anders wünschte und an seiner Stelle anders machen würde, als es der Zögling macht. Ohnehin hat es gar keinen Sinn, sich damit zu bemühen, daß der Zögling in eine fremde Form hineingepreßt werde. Denn eine solche Form hat keinen Bestand. Wenn der Zögling zur Reife gelangt, und die Erziehung zu Ende ist, so bricht die Individualität unvermeidlich hervor, und stößt das Fremdartige, was man unbedachter Weise auf sie übertragen hat, gewaltsam ab. Ein solcher später Wechsel verursacht nur dem Zöglinge Schmerzen, die ihm erspart werden konnten, und bringt seiner geistigen Entwickelung Schaden. Denn mit dem, was ein ungeschickter Erzieher ihm in Widerspruch zu seiner Natur eingepflanzt hat, wird dann zugleich manches andere herausgerissen, was besser stehen bliebe, und das zu späte Herausreißen thut immer weh. Dadurch lassen sich jedoch die Aeltern gewöhnlich nicht abhalten, den Kindern ihr eigenthümliches Gepräge zu nehmen und ihnen ein anderes zu geben, das für sie nicht paßt. Die Kinder sollen so reden, sich so benehmen, solche Manieren und Mienen annehmen, wie es sich die Aeltern wünschen, und wie sie es nach ihrer Eigenheit thun und billigen. So bringt es ihre Liebe zu den Kindern mit sich, die nicht zu reinem Wohlwollen sich abgeklärt hat. Denn es gehört zum Wesen

Digitized by Google

einer solchen Liebe, daß der Liebende in dem Geliebten sich wiederzufinden und wiederzuerkennen sucht. Dieser soll die Empfindungen und Gefühle des Liebenden theilen, und seine Eigenheiten in sich abspiegeln. So soll es auch bei den Kindern sein. Der Erzieher hat hier nur abzumahnen und zu hindern, so viel er es vermag. Am wenigsten wird er selbst mitwirken bei der unverständigen Abrichtungsweise, der die Kinder unterworfen werden. Schon das Wohlwollen, das ihn beseelen soll, gestattet ihm das nicht. Es nimmt auch für sich allein die Individualität unter seinen Schutz. Der Erzieher verwaltet, wie wir wissen, die geistige Naturkraft des Zöglings, die er vorfindet, bis zu dem Zeitpunkt, wo er sie an den selbständig gewordenen Zögling abliefern kann, und er will sie, wo nicht gemehrt und veredelt, doch wenigstens nicht durch seine Schuld geschmälert, entstellt und verdorben an ihn abliefern. Denn ein Erzieher, den der Geist des Wohlwollens erfüllt, kann nicht wünschen, daß der Zögling sich einmal schlechter befinde, als er sich vielleicht ohne Erziehung, wenn man den Zufall hätte walten lassen, befunden haben würde, oder auch nur schlechter, als er dann verständiger Weise sich befinden möchte. Am allersichersten kann allerdings der Erzieher der Stellvertreter des künftigen Mannes bei dem Knaben in Bezug auf die Sittlichkeit sein. In Bezug auf sie kann er am zuverlässigsten voraussetzen, der künftige Mann werde es ihm dereinst Dank wissen, wenn er ihre Elemente schon in das Gemüth des Knaben hineinlegte. In Bezug auf sie hat er am meisten die Vorwürfe des künftigen Mannes zu fürchten, wenn er es etwa unternommen hätte, den Knaben in eine von ihr abweichende Richtung hineinzuführen, und so zu determiniren, daß die Unsittlichkeit in seinem Innern hervortreten mußte. Denn die Sittlichkeit ist ein nothwendiger Zweck für einen jeden ohne Ausnahme. Ein jeder wird ihn, wenn sein Bewußtsein zur Reife gekommen ist, ergreifen, wofern er sein Wollen nicht einem unerbittlichen Verwerfungs- und Verdammungsurtheile aussetzen will, und nachdem er denselben ergriffen hat, erkennt er zugleich, daß er nur dabei sich wohl befinden und nur dadurch den Anfang der Seligkeit schon hienieden in sich begründen könne. Indeß auch rücksichtlich der Individualität kann der Erzieher den künftigen Mann beim

Digitized by Google

Knaben vertreten. Denn wenn der Zögling nach vollendeter Erziehung von ihr wieder entfernen muß, was die Thorheit von Aeltern und Erziehern auf ihn übertragen hat, und wenn dadurch in ihm das zurückgedrängt worden ist, womit ihn die Natur aus freier Gunst ausgestattet hatte, so befindet er sich in Bezug auf seine Individualität gewiß nicht so, wie er mit gutem Grund verlangen darf, und noch dazu schlechter, als es vielleicht ohne die Erziehung der Fall sein würde. Er trifft sein geistiges Stammvermögen, das bisher dem Erzieher anvertraut war, in einem Zustande an, der nur aus einer nachläßigen und kurzsichtigen Geschäftsführung hervorgehen konnte. Im Hinblick darauf sucht ein wohlwollender Erzieher dem Zöglinge durch seine schonende Behandlung und Pflege alle natürlichen Kräfte zu erhalten, die er bereits besitzt, wenn er nur dadurch nicht in der Verfolgung des Erziehungszweckes aufgehalten und gehindert wird. In einem solchen Verfahren findet er sich um so mehr bestärkt, da er weiß, daß die Sittlichkeit nicht den ganzen Boden der Seele zu bedecken braucht, sondern unter ihrer milden Herrschaft auf demselben gar vieles wachsen und gedeihen kann, was nicht gerade durch sie gepflanzt und begründet worden ist. Es darf nur nicht ihren nothwendigen Rücksichten zuwider sein. Das genügt, da ja kein Heiliger erzogen werden soll. Ein Lehrer und eine Schule können gerade dadurch ihre Vorzüglichkeit bewähren, daß aus ihrer Unterweisung Zöglinge hervorgehen, die ganz verschiedene Eigenthümlichkeiten haben, und von denen ein jeder vor den übrigen in seiner Art sich auszeichnet.

Zu den geistigen Kräften, die der Zögling einmal mit Recht von dem Erzieher zurückfordern kann, und die dieser ihm so viel als möglich zu erhalten sucht, gehören insbesondere alle *Berührungspunkte mit der Gesellschaft*, die die Natur in ihn hineingelegt hat, und wodurch ihm die spätere bewußte Anschließung an das gesellschaftliche Ganze erleichtert wird, also alle Aehnlichkeiten, die von der Nationalität, vom Staate, von der Kirche u. s. w. auf ihn übergegangen sind, ferner alle Neigungen, Gewöhnungen und geistige Dispositionen, wodurch eine Virtuosität oder ein Talent in irgend einem Fache der Kraftäußerungen und Geschicklichkeiten, nach welchen

Digitized by Google

sich die gesellschaftliche Arbeit theilt, in ihm vorbereitet und ihm der Uebergang zu einem bestimmten Berufe vorgezeichnet wird. Es ist allerdings keineswegs die Aufgabe der Erziehung, den Zögling zur Gesellschaft und zu seinem Berufe hinzuführen. Es treten hier vielmehr die besonderen Zwecke*) des Zöglings hervor, die in dem allgemeinen und nothwendigen Zweck der Erziehung nicht eingeschlossen sind, aber denselben auch nicht nothwendig alteriren, die sich nicht im Voraus festsetzen und in dem Zögling determiniren lassen, sondern seinem künftigen Willen überlassen bleiben, und das kann ohne Nachtheil geschehen, weil der richtig Erzogene in seine späteren Lebensverhältnisse sich ganz von selbst aufs beste hineinfinden wird. Aber der Erzieher wird doch schon der Idee des Wohlwollens gegenüber seine Pflicht nicht vollständig erfüllt zu haben glauben, wenn er durch Vernachlässigung der Naturgaben des Zöglings, die denselben auf seine besonderen Zwecke hinweisen, die Thätigkeit, auf die der künftige Mann mit gutem Grunde Anspruch hat, im Voraus verkümmert und ihm den Eintritt in die gesellschaftlichen Kreise, den er mit gleich gutem Grunde bewerkstelligt, erschwert hat. Er wird überhaupt aus Wohlwollen Sorge tragen, daß das individuelle Gepräge des Zöglings, das von seiner besonderen Eigenheit, von seiner Familie, seinem Stande, seiner Kirche und Confession, seinem Staate, seinem Volke, seinem Zeitalter herrührt, sich nicht verliere, oder undeutlicher werde, sondern wo möglich noch schärfer und kenntlicher in ihm hervortrete, sofern sich nicht höhere Rücksichten entgegenstellen.

## §. 24.

### Der besondere Inhalt der Pädagogik.

Die Wissenschaft kann ihre Lehrsätze nicht ebenso ordnen, wie sie bei der Ausübung des Erziehungsgeschäftes zur Anwendung kommen. Denn in der Praxis muß vielerlei Rücksichten auf einmal genügt werden, während die Wissenschaft vermöge ihrer successiven Darstellungsweise nur eine nach der andern entwickeln kann. Die Wissenschaft muß die Begriffe trennen, und ihre Reihen coordiniren,

*) Waitz (allgem. Päd. S. 72) erkennt solche Zwecke nicht an.



Digitized by Google

während der praktische Erzieher die Begriffe, die Glieder der Reihen sind, auf die mannigfaltigste Weise zu verbinden und zu verflechten hat. Wäre die Wissenschaft vollständig ausgeführt, so würde eigentlich jede einzelne Handlung des Erziehers ein combinatorisches Produkt aus den Elementen der verschiedenen Reihen darstellen. Wenn nämlich die Reihen durch

A, B, C u. s. w.
a, b, c u. s. w.
α, β, γ u. s. w.

bezeichnet werden, so lassen sich bekanntlich*) combinatorische Produkte (Complexionen) bilden, indem man jedes Glied der einen Reihe nach und nach mit jedem Gliede der übrigen Reihen verbindet. Die einzelne Handlung des Erziehers wäre dann z. B. gleich einem Produkte Aaα, Abα u. s. w.

Die allgemeine Pädagogik kann bloß die Begriffsreihen selbst aufstellen, und höchstens eine Anzahl von Verflechtungen der Begriffe beispielsweise hervorheben, um dem Lernenden Uebung in ihrer Verknüpfung zu verschaffen. Sie steht daher der Erfahrung noch sehr fern. Die specielle Pädagogik tritt ihr um vieles näher, indem sie in den Zusammensetzungen der Begriffe weiter fortschreitet, ohne sie jedoch zu erschöpfen oder erschöpfen zu können. Die Wissenschaft führt einmal ihre Gedankenreihen nicht bis zu den concreten Erziehungsfällen herab. Das bleibt der Kunst des theoretisch gebildeten Erziehers überlassen. Sie muß daher auch die Zusammensetzung der pädagogischen Begriffe so weit fortsetzen, daß die concreten Erziehungsfälle erreicht werden. Uebrigens legt die specielle Pädagogik ihren Darstellungen nicht etwa das combinatorische Schema zu Grunde, weil es immer etwas Beschwerliches hat, sondern sie sucht dafür auf ähnliche Weise, wie es in andern praktischen Wissenschaften geschieht, leichtere und bequemere Eintheilungen, welche die schwerfällig scheinenden Formen verdecken, aber die Sicherheit der Theorie nicht nothwendig gefährden. Sie wird z. B. abgehandelt

*) Cf. Herbart, Einl. in d. Phil. § 48 und Drobisch, Logik § 28.

Digitized by Google

nach der Aufeinanderfolge der Altersstufen des Kindes,*) indem man zeigt, wie mit dem fortschreitenden Alter des Zöglings in den hauptsächlichsten Geschäften des Erziehers eines auf das andere folgen müsse. Andere Gesichtspunkte für die specielle Pädagogik bieten die einzelnen Fächer des Unterrichts dar, die Hauptfehler der Zöglinge, die verschiedenen Unterrichts- und Erziehungsanstalten, specifisch bestimmte Meinungs- und Lehrsysteme oder bestimmte Stadien der Culturgeschichte, nach denen sich die pädagogischen Grundsätze und Maßregeln modificiren. Solcher Gesichtspunkte giebt es sehr viele. Die allgemeine Pädagogik sollte aber eigentlich immer der speciellen vorangehen. Jene sollte offenbar die Begriffsreihen erst entwickelt haben, ehe ihre Theile von dieser vereinigt würden. Indeß wird oft zwischen allgemeiner und specieller Pädagogik nicht genau unterschieden, und insbesondere wird gern die allgemeine Pädagogik unter dem Andrängen der Ansprüche, welche die Praxis macht, in der Form der speciellen gleichsam versteckt. So bei Rousseau, dessen Darstellung nach den Altersstufen seines Emil fortschreitet. Auch bei Beneke und Waitz würden nach dem hier festgesetzten Unterschiede zwischen allgemeiner und specieller Pädagogik viele Abschnitte zur letzteren zu rechnen sein. Unter den Schriften, welche Theile der speciellen Pädagogik behandeln, ohne ein systematisches Gefüge zu haben, sind diejenigen am werthvollsten für die Wissenschaft, in denen sich die Thätigkeit eines ächten Künstlers kunstlos und naturgetreu darlegt.

Die höchsten Grundbegriffe der allgemeinen Pädagogik, die zugleich ihre Haupttheile bezeichnen, sind: Regierung oder Disciplin, Unterricht, Zucht oder Characterbildung. Die Rechtfertigung dieser Behauptung und die Charakterisirung jener Begriffe selbst muß jedoch einer Darstellung des besonderen Inhaltes der Wissenschaft vorbehalten bleiben. Zuweilen läßt man einer solchen Darstellung eine Geschichte der Erziehung vorausgehen.**) Aber das ist nicht zu

---

*) Hieran möchte ich auch die Betrachtung über das anschließen, was nach einander in der Seele des Kindes mit Uebergewicht hervortritt. Cf. Herbart, Umriß pädag. Vorles. §. 20. ff.

**) Z. B. in der 2. Ausgabe der Erziehungslehre von Schwarz.

Digitized by Google

billigen, weil erst die Wissenschaft der Pädagogik die richtigen Maßstäbe zur Beurtheilung und die richtigen Gesichtspunkte zum Verständniß der geschichtlichen Thatsachen darbietet.

---

## Druckfehler.

S. 42 Z. 5 v. u. l. der angebornen Anlage st. den angebornen Anlagen
S. 48 Z. 3 v. o. l. besteht st. steht
S. 49 Z. 5 v. o. l. Anlage st. Anlagen
S. 55 Z. 1 v. o. l. verlasse st. verläßt
" " Z. 4 v. o. l. Der Erzieher st. Die Erziehung
S. 64 Z. 14 v. u. lies oder st. und

---

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

UNIVERSITY OF MICHIGAN
3 9015 06274 3359

Digitized by Google

Digitized by Google